



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES / ESCUELA DE POSGRADO

**Actitud docente frente a los estudiantes inclusivos de una institución
educativa parroquial de la Ugel 01 – Lima 2019**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa

AUTORA:

Martínez Ramos María Soledad (ORCID: 0000-0001-5138-8154)

ASESOR:

Mg. Óscar Guillermo Chicchón Mendoza (ORCID: 0000-0001-6215-7028)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

LIMA - PERÚ

2021

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mi familia, por su apoyo y aliento permanente e incondicional y a todas aquellas personas, quienes a través de sus actitudes altruistas, han influido positivamente en mí.

Agradecimiento

En primer lugar, doy gracias a Dios, por otorgarme el don de la vida y permitirme alcanzar mis metas, en segundo lugar, a mi familia y seres queridos, porque constituyen a diario, la base de mi motivación personal y profesional y finalmente a la Universidad César Vallejo por la oportunidad otorgada.

Presentación

Señores miembros del jurado:

En cumplimiento a las normas del reglamento de elaboración y sustentación de tesis de la Facultad de Educación, sección posgrado de la Universidad César Vallejo, para elaborar la tesis de Maestría en Educación, con mención en Medición, Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa, ante ustedes presento el trabajo de investigación denominado: Actitud docente frente a los estudiantes inclusivos de una institución educativa parroquial de la Ugel 01 – Lima 2019.

El estudio surgió como producto de la inquietud por investigar cuál es el nivel de la actitud de los docentes de educación inicial, primaria y secundaria frente a los estudiantes inclusivos de una institución educativa parroquial de la Ugel 01 y en consecuencia, poder brindar aportes teóricos, respecto a la inclusión educativa, sus dimensiones y las necesidades educativas especiales; toda vez, que en la actualidad, la política educativa peruana, a través del Currículo Nacional, pretende atender a la diversidad, característica de un país poliétnico y pluricultural como el nuestro.

El estudio ha sido estructurado en capítulos, de acuerdo al formato proporcionado por la Escuela de Posgrado. En el capítulo I, se abordó la realidad problemática, los trabajos previos nacionales e internacionales, las teorías relacionadas al tema, la formulación del problema, la justificación del estudio, las hipótesis y los objetivos de la investigación. En el capítulo II, se describió el diseño de investigación, la variable, su definición y operacionalización, la población y muestra, la técnica e instrumento de recolección de datos, la validez y confiabilidad, el método de análisis de datos y los aspectos éticos empleados en la investigación. En el capítulo III, se presentaron los resultados descriptivos e inferenciales. El capítulo IV, contiene la discusión de los resultados, el capítulo V, las conclusiones, el capítulo VI, las recomendaciones respectivas y el capítulo VII, las referencias bibliográficas. Finalmente se consignaron los anexos que respaldan la investigación.

Atentamente,

La autora

Indice

	Pag.
Página del jurado	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Declaratoria de autoría	v
Presentación	vi
Indice	vii
Índice de tabla	ix
Índice de figura	xi
Resumen	xii
Abstrac	xiii
I. Introducción	xiv
1.1. Realidad problemática	15
1.2 Trabajos previos	16
1.3. Teorías relacionadas al tema	18
1.4 Formulación del problema	22
1.5 Justificación del estudio	22
1.6. Hipótesis	23
1.7 Objetivos	24
II. Método	25
2.1. Tipo y diseño de investigación	26
2.2 Variable y definición	27
2.3 Variable y operacionalización	27
2.4. Población y muestra	27
2.5. Técnica e instrumento de recolección de datos, validez y confiabilidad	28
2.6 Método de análisis de datos	29
2.7 Aspectos éticos	29
III. Resultados	30
3.2 Resultados comparativos	32
3.3 Resultados inferenciales	34
IV. Discusión	38
	vii

V. Conclusiones	41
VI. Recomendaciones	43
VIII. Referencias	45
Anexos	49
Anexo 1. Escala	50
Anexo 2. Certificado de Validez	53
Anexo 3. Matriz de consistencia	62
Anexo 4. Base de datos	64
Anexo 5. Constancia	65
Anexo 6. Turnitin	76

Índice de tabla

	Pag
Tabla 1. Operacionalización de la actitud docente frente a los estudiantes inclusivos de una institución educativa parroquial de la Ugel 01	27
Tabla 2. Ficha técnica del instrumento Actitud docente frente a estudiantes inclusivos	67
Tabla 3. Validez del instrumento Actitud docente frente a estudiantes inclusivos	28
Tabla 4. Confiabilidad del instrumento Actitud docente frente a estudiantes inclusivos.	28
Tabla 5. Niveles porcentuales de la actitud docente frente a los estudiantes inclusivos de una institución educativa parroquial de la Ugel 01	31
Tabla 6. Niveles porcentuales de la dimensión crear culturas inclusivas frente a los estudiantes inclusivos de una institución educativa parroquial de la Ugel 01.	31
Tabla 7. Niveles porcentuales de la dimensión elaborar políticas inclusivas frente a los estudiantes inclusivos de una institución educativa parroquial de la Ugel 01.	31
Tabla 8. Niveles porcentuales de la dimensión desarrollar prácticas inclusivas frente a los estudiantes inclusivos de una institución educativa parroquial de la Ugel 01	32
Tabla 9. Comparación porcentual entre los niveles de la actitud docente frente a los estudiantes inclusivos y los niveles de educación inicial, primaria y secundaria de una institución educativa parroquial de la Ugel 01.	32
Tabla 10. Comparación porcentual entre los niveles de la dimensión crear culturas inclusivas frente a los estudiantes inclusivos y los	

niveles de educación inicial, primaria y secundaria de una institución educativa parroquial de la Ugel 01.	33
Tabla 11. Comparación porcentual entre los niveles de la dimensión elaborar políticas inclusivas frente a los estudiantes inclusivos y los niveles de educación inicial, primaria y secundaria de una institución educativa parroquial de la Ugel 01.	33
Tabla 12. Comparación porcentual entre los niveles de la dimensión desarrollar prácticas inclusivas frente a los estudiantes inclusivos y los niveles de educación inicial, primaria y secundaria de una institución educativa parroquial de la Ugel 01.	34
Tabla 13. Resultados estadísticos de rangos múltiples para la actitud docente frente a los estudiantes inclusivos de una institución educativa parroquial de la Ugel 01.	35
Tabla 14. Resultados estadístico de rangos múltiples para la actitud docente frente a los estudiantes inclusivos de la institución educativa parroquial de la Ugel 01 en relación a crear culturas inclusivas.	36
Tabla 15. Resultados estadísticos de rangos múltiples para la actitud docente frente a los estudiantes inclusivos de la institución educativa parroquial de la Ugel 01 en relación a elaborar políticas inclusivas.	36
Tabla 16. Resultados estadístico de rangos múltiples para la actitud docente frente a los estudiantes inclusivos de la institución educativa parroquial de la Ugel 01 en relación a desarrollar prácticas inclusivas.	37

Índice de figura

Figura 1. Niveles comparativos porcentuales de la actitud docente frente a los estudiantes inclusivos de una institución educativa parroquial de la Ugel 01.	68
Figura 2. Niveles comparativos porcentuales de la dimensión crear culturas inclusivas frente a los estudiantes inclusivos de una institución educativa parroquial de la Ugel 01.	69
Figura 3. Niveles comparativos porcentuales de la dimensión crear culturas inclusivas frente a los estudiantes inclusivos de una institución educativa parroquial de la Ugel 01.	70
Figura 4. Niveles comparativos porcentuales de la dimensión desarrollar prácticas inclusivas frente a los estudiantes inclusivos en una institución educativa parroquial de la Ugel 01.	32
Figura 5. Comparación porcentual entre los niveles de la actitud docente frente a los estudiantes inclusivos y los niveles de educación inicial, primaria y secundaria de una institución educativa parroquial de la Ugel 01.	72
Figura 6. Comparación porcentual entre los niveles de la dimensión crear culturas inclusivas frente a los estudiantes inclusivos y los niveles de educación inicial, primaria y secundaria de una institución educativa parroquial de la Ugel 01.	73
Figura 7. Comparación porcentual entre los niveles de la dimensión elaborar políticas inclusivas frente a los estudiantes inclusivos y los niveles de educación inicial, primaria y secundaria de una institución educativa parroquial de la Ugel 01.	74
Figura 8. Comparación porcentual entre los niveles de la dimensión desarrollar prácticas inclusivas frente a los estudiantes inclusivos y los niveles de educación inicial, primaria y secundaria de una institución educativa parroquial de la Ugel 01.	75

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo general, comparar el nivel de la actitud de los docentes de educación inicial, primaria y secundaria frente a los estudiantes inclusivos de una institución parroquial de la Ugel 01, para lo cual se planteó la hipótesis, existe diferencia por niveles educativos respecto a la actitud docente frente a los estudiantes inclusivos de una institución educativa parroquial de la Ugel 01. Se utilizó un diseño de tipo no experimental, de nivel descriptivo comparativo y transeccional. La investigación fue básica. La población estuvo conformada por 43 docentes. Se empleó la Escala actitud docente frente a estudiantes inclusivos, adaptada del cuestionario original de Ainscow y Booth, la cual se sometió al juicio de expertos. El alfa de Cronbach arrojó una confiabilidad de 0,929. La prueba de Kruskal Wallis, arrojó los siguientes valores: 2,284; 2,265; 2,670 y 1,992, evidenciando que no existe diferencia por niveles educativos respecto a la actitud de los docentes frente a los estudiantes inclusivos, ni tampoco en relación a las dimensiones: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas.

Palabras claves: Actitud, docente, inclusión educativa.

Abstrac

The present research had as a general objective, to compare the level of the attitude of the teachers of initial, primary and secondary education compared to the inclusive students of a parish institution of the Ugel 01, for which the hypothesis was raised, there is a difference by educational levels with respect to the teaching attitude towards the inclusive students of a parish educational institution of the Ugel 01. A non-experimental design, of comparative and transitional descriptive level, was used. The research was basic. The population consisted of 43 teachers. The Teacher Attitude To Inclusive Students Scale was used, adapted from the original questionnaire of Ainscow and Booth, which was submitted to the judgment of experts. Cronbach's alpha yielded a reliability of 0.929. Kruskal Wallis' test yielded the following values: 2,284; 2,265; 2,670 and 1,992, showing that there is no difference by educational levels regarding the attitude of teachers towards inclusive students, nor in relation to the dimensions: creating inclusive cultures, elaborating inclusive policies and developing inclusive practices.

Keywords: Attitude, teacher, educational inclusion.

I. Introducción

1.1. Realidad problemática

La educación inclusiva emergió en virtud a la necesidad de atender a la creciente diversidad y se ha tornado muy necesaria, en un mundo caracterizado por una marcada tendencia a la individualización, consecuencia del acelerado avance tecnológico y, en contraposición a la exclusión y a la desigualdad de oportunidades de aprendizaje y de participación que aún afrontan muchos estudiantes, especialmente aquellos asociados a discapacidad y los que evidencian necesidades educativas especiales, sean estas permanentes o transitorias, vinculadas hasta hace algunas décadas como consecuencia del pecado. Si bien es cierto, en la actualidad existe un marco normativo internacional y nacional respecto a la inclusión, cuyo fin es fomentar el trato igualitario, la no discriminación y la cautela de los derechos de toda persona, es igualmente cierto que aún existe desconocimiento y consecuente resistencia de parte algunos docentes respecto a la inclusión, esta situación es muy común en las instituciones públicas y aun en las parroquiales.

En tal sentido, la inclusión educativa, exige al sistema educativo peruano, un cambio del paradigma, centrado hasta ahora en la formación homogénea, imperante desde la época industrial, por uno basado en los derechos humanos, donde se plantea principalmente el respeto por la dignidad humana, la individualidad y la capacidad de desarrollo que posee cada persona, evitando la exclusión, ya sea por razones físicas, sensoriales, intelectuales, sociales, culturales, étnicas, lingüísticas, etc., promoviendo con ello, que las instituciones educativas sean verdaderas comunidades, producto del trabajo en equipo, donde se estimula el crecimiento y desarrollo de los individuos de acuerdo a sus necesidades, perspectivas e intereses, a través de un estrecho vínculo familiar, a fin de prepararlos oportuna y adecuadamente para la vida, el empleo, la autonomía, la participación comunal y la inserción social, en suma, de permitirles su desarrollo integral.

En consecuencia, la presente investigación pretende que la inclusión educativa, sea asumida en un sentido más amplio, de lo que usualmente es considerado como inclusión, dicha intención dista mucho del concepto asumido por la escuela tradicional, basado en el modelo clínico excluyente, donde los

estudiantes son disgregados en normales y anormales y donde estos últimos, requieren ser rehabilitados fuera del aula, por terapeutas expertos. Se trata entonces, de concebir a la inclusión, desde el modelo social, donde resulta básico reconocer, respetar y valorar la individualidad de cada estudiante y su potencial de desarrollo, desde el ejercicio de integración con sus pares y docentes dentro del aula y la escuela y donde los diversos actores educativos, sean profesores, apoyo pedagógico o las familias, asumen el reto de promover colaborativamente, la autonomía de cada uno de ellos y su desarrollo social.

1.2 Trabajos previos

1.2.1 Trabajos previos nacionales

Medina (2019), en su investigación tuvo como objetivo establecer la asociación entre las competencias profesionales del cuerpo docente y la actitud de este, respecto al desarrollo de la educación inclusiva. El enfoque fue cuantitativo correlacional descriptivo. Encontró que el mayor nivel de relación se evidencia en la entrega personal ($Rho = ,630$), en tanto que las otras competencias evidencian un nivel medio débil de relación. Concluyó que, los educadores evidencian mayores grados en las competencias vinculadas al involucramiento en la educación del estudiantado fuera de clase y en los factores previsorios que garantizan un mayor desempeño, priorizando la atención individualizada a los estudiantes y fortaleciendo en ellos las capacidades no solo académicas, sino también cívico sociales.

Castro (2018), en su investigación se planteó como objetivo establecer la asociación existente entre la actitud del profesorado y la inclusión educativa. El enfoque fue no experimental y correlacional descriptivo. Halló que ambas variables se relacionan directa y significativamente, siendo que Rho de Spearman = $.292$. Reportó que el empleo del material estructurado de manera diferenciada y las interrelaciones personales se vinculan directamente a las variables.

Vásquez (2018), en su investigación se propuso establecer la asociación existente entre la actitud de los profesores de educación inicial de las instituciones educativas analizadas y la inclusión educativa. El diseño fue no experimental transversal y correlacional descriptiva. Halló que existe una correlación positiva

baja, donde la prueba r de Spearman = 0,279 y el valor fue de $P=0,031$. Reportó que existe una asociación significativa, pero baja.

Caycho (2018), en su estudio se planteó analizar la influencia del compromiso docente y la actitud del profesorado respecto a educación inclusiva. Su investigación tuvo un enfoque cuantitativo, no experimental, transversal y correlacional causal. Halló que el compromiso docente influye en la actitud del profesorado respecto a la inclusión en un 17,8% ; donde Nagelkerke = ,178. Encontró que el 55% del profesorado evidenció ser indiferente frente a la educación inclusiva, mientras que el 45% mostró una postura positiva.

Goldsmith (2016), en su investigación se propuso establecer la asociación existente entre la actitud de los profesores y las prácticas de la inclusión educativa en las instituciones analizadas . El enfoque fue no experimental, descriptivo y correlacional transversal. Halló que el empleo constante de prácticas inclusivas está relacionada de manera significativa a la actitud positiva de los docentes respecto a la educación inclusiva, donde $\text{Chi}^2 = 39,472$. Del mismo modo, el Rho Spearman = .364 indica la existencia de una asociación moderada, pero significativa.

1.2.2 Trabajos previos internacionales

González (2018), en su estudio se propuso determinar el impacto de los aspectos contextuales y personales del profesorado respecto a la actitud frente a la educación inclusiva de los educandos con NEE de las instituciones sujetos de estudio. El estudio fue no experimental y correlacional. La prueba t permitió establecer que no existen disimilitudes significativas entre los profesores que cuentan o no con recursos materiales y la actitud frente a los educandos con NEE ($t(315) = -1,433$, $p=0,153$). Concluyó que el profesorado muestra una postura desfavorable respecto a la educación inclusiva, pese a que identifican esta es un derecho fundamental, resultando relevante el reconocimiento de la heterogeneidad.

Angenscheidt y Navarrete (2018), en su investigación se propusieron explicar las actitudes del profesorado de la institución analizada respecto a la inclusión educativa. El diseño fue descriptivo y transversal. Hallaron que el promedio del profesorado en relación a los fundamentos de la educación inclusiva fue $M=3.35$ ($DE= .55$), mayor a la media de la escala ($x=2.50$), lo que evidenció una postura significativamente favorable en relación a dichos fundamentos. Los resultados

evidenciaron que los docentes de español y aquellos que cuentan con mayor experiencia, muestran una postura más positiva que la de sus colegas de inglés y aquellos que cuentan con menor experiencia, respectivamente.

Sevilla, Martín y Jenaro (2018), en su investigación se propusieron realizar el análisis de la postura asumida por la población analizada en relación a la inclusión educativa. El estudio fue cuantitativo y correlacional. Encontraron que la postura del profesorado no era positiva hacia la inclusión educativa, empero se tornaba en menos negativa respecto a los educandos con NEE. El coeficiente de Pearson demostró la no existencia de asociación entre la trayectoria de los docentes y las posturas que estos asumen respecto a inclusión educativa ($R = -0.024$ y $P = 0.544$) y hacia los educandos con NEE ($R = 0.024$ y $P = 0.544$).

Garzón (2016), en su investigación se propuso medir las posturas del profesorado respecto a la educación inclusiva. La metodología empleada fue cuantitativa. Reportó la existencia de una asociación significativamente positiva $r(80) = .26$, $p = .02$, entre poseer actitudes favorables respecto a la educación inclusiva y emplear mayor diversidad de estrategias en la escuela. Concluyó que en tanto más favorable es la actitud del profesorado mayor es el empleo de diversas estrategias.

1.3. Teorías relacionadas al tema

Definición de actitud

Briñol, Falces y Becerra (2007) definen a las actitudes como las evaluaciones holísticas y regularmente estables que los individuos realizan respecto a otras personas, ideas u objetos. Para estos autores, las actitudes se componen de tres factores: uno cognitivo que involucra los pensamientos y creencias de la persona respecto a los otros; uno afectivo que implica el aspecto emocional que las personas externalizan y uno conductual, que abarca la actuación del individuo en su interacción con otros y con el entorno. En tanto que, para (Hollander, 2000, citado por Cervantes, Capello y Castro (2009) las posturas o actitudes constituyen esencialmente, las percepciones que se tiene respecto a los personas, objetos y circunstancias que el entorno ofrece.

Definición de la variable inclusión educativa

La inclusión educativa, tradicionalmente concebida como aquella, orientada a brindar atención exclusiva a estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales (NEE), actualmente y como resultado de una extensa y compleja evolución, es considerada en un aspecto más amplio, como aquella que propende a la erradicación de toda barrera que genere algún tipo de exclusión para la inserción educativa. En tal sentido, la UNESCO (2008) precisó que esta debe ser considerada como un conjunto de acciones sistemáticas que posibiliten abordar y atender a las diversas necesidades del estudiantado, tanto en los trabajos académicos como en los complementarios, lo cual demanda la introducción de diversos cambios en el currículo y sus elementos, a fin de que todos los actores educativos, hallen en la diversidad, una fuente de riqueza generadora de verdaderos aprendizajes significativos.

Ainscow y Booth (2002) señalan que la inclusión implica que se garanticen las condiciones que permitan el acceso a la formación e intervención de todos y cada uno de los estudiantes, es decir, no solo de manera exclusiva para los que tienen alguna necesidad educativa especial, sino de todos aquellos que son vulnerables de ser excluidos. Estos autores consideran la inclusión tiene tres dimensiones: crear culturas inclusivas, la cual promueve el surgimiento de una cultura organizacional, caracterizada por la apertura y el reconocimiento del valor intrínseco de todas las personas, en aras de que estas encuentren dentro y fuera de la escuela, la posibilidad de potenciar constantemente sus habilidades y destrezas; elaborar políticas inclusivas, la cual tiende a garantizar la equidad de posibilidades para todos y cada uno de los alumnos, a través de la determinación de políticas que tornen a la inclusión en el eje esencial de la actividad escolar, a fin de favorecer su desarrollo integral y; desarrollar prácticas inclusivas, la cual busca que el quehacer de la comunidad educativa, ponga en evidencia la cultura y las políticas que favorecen la inclusión, a través de las actividades pedagógicas y de complementación previstas, con el propósito de terminar con las barreras que impiden un trato igualitario para todos.

En tanto que Palacios (2008) refiere que existen los siguientes modelos teóricos respecto a la inclusión. El modelo de prescindencia, atribuye la discapacidad a motivos religiosos, producto del enojo de las deidades, señala estas personas albergan mensajes diabólicos y las considera como inútiles e innecesarias para la sociedad, razón por la cual esta decide prescindir de ellos, dado que no aportan en la satisfacción de sus necesidades situándolas como sujetos únicamente merecedores de caridad y asistencia e incluso en extremo, como inmerecedores del don de la vida; el modelo rehabilitador, atribuye la discapacidad a causas científicas, que resultan de las limitaciones de los individuos considera a los individuos con algún tipo de discapacidad, como útiles y necesarios, en la proporción en que sean rehabilitados, es decir, normalizados, ya sea a nivel físico, sensorial, intelectual o mentalmente, aunque ello, implique ocultar o forzar la desaparición de las diferencias y; el modelo social, atribuye la discapacidad a causas sociales, considera que todos los individuos son capaces de contribuir a la sociedad. Este modelo está estrechamente vinculado a los DD.HH. Promueve la formación de los individuos con alguna discapacidad, con autonomía, en aras de que sean capaces de tomar decisiones respecto a su futuro y superar las dificultades que les imposibilitan la igualdad de oportunidades. Considera que la discapacidad, es una forma de opresión ejercida socialmente. Este modelo, es resultado de una lucha sostenida largamente por las propias personas con discapacidad.

La concepción de las necesidades educativas especiales (NEE), emergió a partir del informe Warnock presentado en Inglaterra en 1978. En cual, en primer lugar, se desestima el modelo educativo tradicional, que contempla la existencia de estudiantes con y sin defectos. De ellos, el primer grupo requiere una intervención especial y el segundo, simplemente educación; en segundo lugar, precisa el tipo de NEE de los educandos, no se vincula a la naturaleza de su discapacidad, sino por el contrario, a atenderlos en aquello que precisan de manera específica, en estricto respeto a su individualidad y a la valoración de la diversidad como una potencial fuente de enriquecimiento mutuo, que trasciende los límites de la escuela hasta la esfera laboral y social. En tal sentido, el concepto de NEE, se refiere al conjunto de consideraciones académicas y complementarias, entre ellas, las capacidades profesionales del profesorado, los materiales a emplear, la

contextualización, la adaptación curricular y la evaluación diferenciada, entre otros aspectos necesarios para atender adecuadamente a los estudiantes que por diversas razones, ya sea temporalmente o de forma permanente, están impedidos de evolucionar progresivamente en pos de su autonomía e integración social, a través de los recursos que comúnmente les brindan las escuelas.

Las NEE permanentes, son aquellas que evidencia un individuo, principalmente, a lo largo de toda su vida escolar, ya sea por déficit de inteligencia, en sus grados leve, moderado o grave, que implican a una o más capacidades sensoriales, motrices, perceptivas o comunicativas, producto del cual surge una falta de capacidad que se pone de manifiesto constantemente y que por ende, requieren de la intervención de expertos, de instituciones educativas especiales y de material pertinente que haga posible una adecuada atención de sus necesidades y progreso individual, en tanto que las NEE transitorias, son dificultades de aprendizaje y/o conducta, que se manifiestan en un periodo de la vida escolar y exigen una atención específica por parte del profesorado y el personal de apoyo, así como la disposición de más recursos de los que usualmente precisan sus congéneres.

En ese sentido, los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), están conformados por equipos de profesionales con capacidad para brindar pautas, asesoría y formación constante a las familias y las comunidades, respecto a la inclusión educativa. El servicio de orientación, implica el contacto directo con los adultos responsables de los educandos con NEE vinculadas a algún tipo de discapacidad, con el propósito de poder sensibilizarlos e involucrarlos, para finalmente tornarlos en agentes que promuevan la inclusión. Se basa en el reconocimiento y el irrestricto respeto de la pluralidad o diversidad, así como al manejo adecuado de las emociones que afectan a sus familiares; el servicio de asesoramiento, involucra prestar asesoría a las familias, respecto al acompañamiento que estas deben brindarles, tanto dentro del hogar como en la ejecución de diversas actividades que le permitan mejorar sus habilidades. La sinergia de los padres y los maestros, facilita y hace posible la transferencia de experiencias de aprendizaje, en uno de los ambientes más familiares para ellos, el hogar; más aún, si se hace acompañado del afecto y en un

contexto lúdico y; el servicio de capacitación, debe brindar información clara y precisa, respecto a situaciones reales que puedan emerger tanto dentro de la institución educativa como fuera de esta, en relación a las NEE asociadas a discapacidad.

1.4 Formulación del problema

El problema es una pregunta que se formula respecto a aquello que se desconoce y sobre lo cual se desea conocer mediante el proceso investigativo, con el propósito de obtener una solución a través de la respuesta o el conocimiento obtenido (Arias, 2012).

Problema general

¿Cuál es nivel de la actitud de los docentes de educación inicial, primaria y secundaria frente a los estudiantes inclusivos de una institución educativa parroquial de la Ugel 01?

Problemas específicos

¿Cuál es nivel de la actitud de los docentes de educación inicial, primaria y secundaria frente a los estudiantes inclusivos de una institución educativa parroquial de la Ugel 01 en relación a crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas?

1.5 Justificación del estudio

En la época en que vivimos, marcada significativamente por la tendencia hacia la globalización, el uso de la tecnología y el avance de la ciencia, pareciese paradójico hablar de la necesidad del respeto por la diversidad; empero, es precisamente ese aparente progreso vertiginoso, lo que nos exige derribar cualquier barrera que favorezca la exclusión, la discriminación y la inequidad de oportunidades entre los ciudadanos de esta casa común, el planeta Tierra. En tal sentido, la importancia de este estudio, radica las premisas halladas respecto a la inclusión educativa y sus dimensiones, percibidas por el profesorado de la institución analizada; en tanto que su relevancia social, radica en sus aportes teóricos, brindados en aras de coadyuvar al mejoramiento de la actitud docente frente a los estudiantes inclusivos. La justificación teórica se centra en los aportes teóricos respecto a la inclusión educativa y sus dimensiones, las NEE permanentes

y transitorias o temporales, entre otros. Es de considerable utilidad, porque además permitirá disponer de información para las discusiones y el debate académico, a los futuros investigadores. En tanto que, desde el aspecto práctico, los hallazgos constituyen información relevante que permitirá al equipo directivo de la institución educativa analizada, tomar decisiones informadas y ejecutar acciones de mejora, respecto a las variables de estudio, mediante la ejecución de diversos planes y estrategias.

Así mismo, la relevancia metodológica del estudio radica en el aporte de información contextualizada al ámbito educativo nacional, acerca de la escala adaptada del cuestionario original de Ainscow y Booth y la justificación legal, permite notar que pese a la existencia de normatividad internacional y nacional, respecto a la variable inclusión, existen aún una serie de barreras que se oponen a la genuina intención de generar igualdad de oportunidades en la inserción y permanencia de todas y todos los estudiantes en el sistema educativo, barreras que van desde la inadecuada actitud del profesorador respecto a la inclusión, la falta de materiales pertinentes, la escasa capacitación sobre el tema, hasta la falta de previsión de infraestructuras adecuadas. En nuestro país, el Ministerio de Educación, a través del enfoque inclusivo que atiende a la pluralidad, previsto en el Currículo Nacional, pone de manifiesto su clara intención de generar verdaderas culturas inclusivas, razón por la cual resulta necesario su abordaje, a través de la presente investigación.

1.6. Hipótesis

Una hipótesis es la formulación de una respuesta tentativa a un problema o interrogante planteada en la investigación (Arias, 2012).

Hipótesis general

Existe diferencia por niveles educativos respecto a la actitud docente frente a los estudiantes inclusivos de una institución educativa parroquial de la Ugel 01.

Hipótesis específicas

Existe diferencia por niveles educativos respecto a la actitud docente frente los estudiantes inclusivos de una institución educativa parroquial de la Ugel 01 en

relación a crear culturas inclusivas; elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas.

1.7 Objetivos

Un objetivo es un enunciado que explicita lo que se desea indagar para dar respuesta al problema planteado (Arias, 2012). Según Hernández, et al. (2014), señalan lo que se procura con el estudio, por ende, deben ser precisados con claridad, dado que lo orientan.

Objetivo general

Comparar el nivel de la actitud de los docentes de educación inicial, primaria y secundaria frente a los estudiantes inclusivos de una institución parroquial de la Ugel 01.

Objetivos específicos

Comparar el nivel de la actitud de los docentes de educación inicial, primaria y secundaria frente a los estudiantes inclusivos de una institución parroquial de la Ugel 01 en relación a crear culturas inclusivas; elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas.

II. Método

2.1. Tipo y diseño de investigación

2.1.1 Tipo de investigación

Salgado-Lévano (2018) precisa que una investigación básica es aquella que se lleva a cabo en aras de obtener conocimientos nuevos que aporten a la teoría existente, sin preocuparse de las aplicaciones pragmáticas que pudiesen surgir.

2.1.2 Diseño de investigación

Según Vara (2002) se entiende por diseño a los planes estratégicos previstos que propenden a obtener respuestas fiables respecto a la pregunta investigativa. En el presente estudio, se empleó un diseño no experimental, descriptivo y transeccional. Vara (2002), refiere que el diseño descriptivo señala con especificidad las características o cualidades de los objetos de estudio.

Esquema del diseño

Gráficamente se denota:

$M_1 \rightarrow O_1$

$M_2 \rightarrow O_2;$

$M_3 \rightarrow O_3;$

$O_1 \neq, = O_2 \neq, = O_3$

Leyenda:

M = Muestra

O_1 = Actitud de los docentes del nivel inicial frente a los estudiantes inclusivos.

O_2 = Actitud de los docentes del nivel primario frente al alumnado inclusivo.

O_3 = Actitud de los docentes del nivel secundario frente a los estudiantes inclusivos.

Enfoque

La investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, al respecto Pértegas y Pita (2002), refieren que la investigación bajo este enfoque implica recoger y analizar la data obtenida cuantitativamente respecto a las variables de estudio.

Paradigma

El estudio se realizó bajo el paradigma positivista, según Pértegas y Pita (2002) este surge como respuesta al empirismo, el cual tenía por objetivo el recojo de datos en base a la observación.

Método

Se empleó el método sintético, como precisa Maya (2014) este es aquel que hace un análisis y síntesis respecto a la información obtenida, sobre lo cual se estructuran las ideas.

2.2 Variable y definición

Definición conceptual

Ainscow y Booth (2002) refieren que la inclusión implica asegurar la posibilidad de formación e intervención de todo el alumnado pasible de ser excluido y exclusivamente de los que evidencian una o más discapacidad o NEE.

Definición operacional

La inclusión educativa, según los autores base consta de tres dimensiones: a) crear culturas inclusivas, b) elaborar políticas inclusivas y c) desarrollar prácticas inclusivas, con un total de 52 ítems, distribuidos en subtotales de 15, 13 y 24 ítems respectivamente, ordenados de forma correlativa y evaluados mediante una escala tipo Likert, cuyos valores van en orden de progresión ascendente y positiva, desde estar totalmente en desacuerdo hasta estar totalmente de acuerdo, como puede verse en el instrumento que forma parte de los anexos del estudio.

2.3 Variable y operacionalización

La tabla 1 muestra la operacionalización de la variable y al igual que la ficha técnica del instrumento explicitada en la tabla 2, pueden observarse como parte de los anexos.

2.4. Población y muestra

El estudio constó de una población censal y finita que ascendió a 43 docentes, según Arias (2012), este tipo de población cuenta con un número determinado de las unidades que la conforman.

2.5. Técnica e instrumento de recolección de datos, validez y confiabilidad

Se empleó la observación, técnica que radica en captar sistemáticamente a través de la vista, la ocurrencia de cualquier suceso vinculado a los objetivos de la investigación (Arias, 2012). El instrumento utilizado fue una escala que mide la actitud docente frente a estudiantes inclusivos, adaptada del cuestionario original elaborado por Ainscow y Booth en el año 2000. En el ámbito educativo nacional (Vásquez, 2018) mediante la prueba de alfa de Cronbach, obtuvo como resultado 0,936, lo que significa la escala empleada es fiable.

Tabla 2

Validez del instrumento

Experto	Decisión	Observación
Mitchell Alarcón Díaz	Existe suficiencia	Procede su aplicación
Ángel Salvatierra Melgar	Existe suficiencia	Procede su aplicación
Joaquín Vértiz Osorio	Existe suficiencia	Procede su aplicación

El instrumento empleado, posee validez, ya que, se relaciona con la doctrina existente. Los tres expertos dieron el visto bueno para que sea aplicado en la unidad de estudio. Vara (2002), refiere que al juicio de expertos se le denomina también como criterio de jueces, a los cuales se les consulta si la variable del estudio posee un contenido exhaustivo.

Tabla 3

Confiabilidad del instrumento

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,929	52

En virtud a que el instrumento es politómico, la confiabilidad del mismo se realizó mediante la prueba señalada en la tabla 4, la cual reportó un resultado de ,929 con 52 ítems, lo que implica que presenta alta confiabilidad, por lo que se procedió aplicarlo en la unidad de estudio.

2.6 Método de análisis de datos

Resultado de una búsqueda exhaustiva se halló un instrumento que implica las dimensiones del estudio. Los datos conseguidos se sometieron a la prueba de confiabilidad precisada en la tabla 4. Posteriormente, se procedió al análisis estadístico de los resultados a nivel descriptivo, a través del SPSS 24. Se realizó el análisis en tablas porcentuales simples y cruzadas y al final, se efectuó la prueba de Kruskal Wallis para el análisis inferencial.

2.7 Aspectos éticos

El presente estudio, contó con la respectiva autorización de la autoridad de la unidad de estudio, para la aplicación del instrumento. Los hallazgos encontrados permitirán a los directivos de la institución educativa analizada, tomar decisiones informadas e implementar planes para mejorar la actitud del profesorado respecto a la inclusión. Los datos consignados son fidedignos y en todo momento, se evitó el uso de algún tipo de información personal y/o la divulgación de los resultados individuales.

III. Resultados

3.1 Resultados descriptivos

Tabla 4

Niveles porcentuales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Poco favorable	18	41,9	41,9	41,9
	Favorable	25	58,1	58,1	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Los resultados expresados en la tabla 5, muestran que el 58,14% del profesorado refirió un nivel favorable respecto a la variable de estudio y el 41,86% un nivel poco favorable.

Tabla 5

Niveles porcentuales de la dimensión 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Poco favorable	12	27,9	27,9	27,9
	Favorable	31	72,1	72,1	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Los resultados de la tabla 6, respecto a la dimensión 1, muestran que el 72,09% del profesorado, evidenció un nivel favorable y el 27,91% un nivel poco favorable.

Tabla 6

Niveles porcentuales de la dimensión 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Poco favorable	20	46,5	46,5	46,5
	Favorable	23	53,5	53,5	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Los resultados de la tabla 7 respecto a la dimensión 2, muestran que el 53,49% de los docentes mostró un nivel favorable y el 46,51% un nivel poco favorable.

Tabla 7

Niveles porcentuales de la dimensión 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Desfavorable	1	2,3	2,3	2,3
	Poco favorable	17	39,5	39,5	41,9
	Favorable	25	58,1	58,1	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Los resultados de la tabla 8, respecto a la dimensión 3, muestran que el 58,14% de la población analizada, refirió un nivel favorable, el 39,53% un nivel poco favorable y el 2,33%, un nivel desfavorable.

3.2 Resultados comparativos

Tabla 8

Comparación porcentual por niveles educativos

			NIVEL			
			Inicial	Primaria	Secundaria	Total
Actitud docente	Poco favorable	Recuento	1	7	10	18
		% dentro de NIVEL	33,3%	53,8%	37,0%	41,9%
	Favorable	Recuento	2	6	17	25
		% dentro de NIVEL	66,7%	46,2%	63,0%	58,1%
Total	Recuento		3	13	27	43
	% dentro de NIVEL		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Los resultados de la tabla 9 evidencia que el 66,7% de las maestras de educación inicial, refirió un nivel favorable respecto a la variable de estudio, en tanto que el 46,2% y el 63,0%, reportaron resultados similares en los niveles de educación primaria y secundaria, respectivamente. El 33,3%; 53,8% y 37,0%, de los docentes de los tres niveles, reportaron un nivel poco favorable, respectivamente.

Tabla 9

Comparación porcentual de la subvariable 1

			NIVEL			
			Inicial	Primaria	Secundaria	Total
Crear culturas	Poco favorable	Recuento	1	4	7	12
		% dentro de NIVEL	33,3%	30,8%	25,9%	27,9%
	Favorable	Recuento	2	9	20	31
		% dentro de NIVEL	66,7%	69,2%	74,1%	72,1%
Total	Recuento		3	13	27	43
	% dentro de NIVEL		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Los resultados de la tabla 10, muestran que el 66,7% de las maestras de educación inicial, precisó un nivel favorable respecto a la primera dimensión, el 69,2% y el 74,1%, refirieron resultados similares en los niveles primario y secundario, respectivamente. El 33,3%; 30,8% y 25,9%, de la población analizada de los tres niveles reportaron un nivel poco favorable, respectivamente.

Tabla 10

Comparación porcentual de la subvariable 2

			NIVEL			
			Inicial	Primaria	Secundaria	Total
Elaborar políticas	Poco favorable	Recuento	2	8	10	20
		% dentro de NIVEL	66,7%	61,5%	37,0%	46,5%
	Favorable	Recuento	1	5	17	23
		% dentro de NIVEL	33,3%	38,5%	63,0%	53,5%
Total	Recuento		3	13	27	43
	% dentro de NIVEL		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Los resultados de la tabla 11 evidencian que el 33,3% del profesorado del primer nivel educativo refirió un nivel favorable respecto a la segunda dimensión, el 38,5% y el 63,0%, reportaron similares resultados en el segundo y tercer nivel educativo, respectivamente. El 66,7%; 61,5% y 37,0%, de los docentes de los tres niveles de la población estudiada, refirieron un resultado poco favorable, respectivamente.

Tabla 11

Comparación porcentual de la subvariable 3

			NIVEL			
			Inicial	Primaria	Secundaria	Total
Desarrollar prácticas	Desfavorable	Recuento	0	1	0	1
		% dentro de NIVEL	0,0%	7,7%	0,0%	2,3%
	Poco favorable	Recuento	2	5	10	17
		% dentro de NIVEL	66,7%	38,5%	37,0%	39,5%
	Favorable	Recuento	1	7	17	25
		% dentro de NIVEL	33,3%	53,8%	63,0%	58,1%
Total	Recuento	3	13	27	43	
	% dentro de NIVEL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Los resultados de la tabla 12, señalan que el 33,3% de las profesoras del nivel inicial, precisó un nivel favorable en relación a la tercera dimensión, el 53,8% y 63,0%, refirieron resultados similares en el nivel primario y secundario, respectivamente. El 66,7%; 38,5% y 37,0%, del profesorado de los tres niveles, reportaron un nivel poco favorable, respectivamente. Solo el 7,7% de los docentes del nivel primario, expresó un nivel desfavorable.

3.3 Resultados inferenciales

Decisión estadística

Para la prueba de hipótesis, el nivel de confianza atribuido, será $\alpha = 0.05$, donde:

Si $p_valor < \alpha$; no se acepta la hipótesis nula.

Si $p_valor > \alpha$; se rechaza la hipótesis de estudio.

Estadístico de prueba

Según Quispe, Calla, Yangali, Rodríguez y Pumacayo (2019), la prueba de Kruskal-Wallis es un estadístico no paramétrico que posibilita demostrar si un conjunto de datos proviene de una misma unidad de análisis.

Prueba de hipótesis general

Hipótesis de investigación

H₀: No existe diferencia por niveles educativos respecto a la actitud docente frente a los estudiantes inclusivos de una institución educativa parroquial de la Ugel 01.

H_a: Existe diferencia por niveles educativos respecto a la actitud docente frente a los estudiantes inclusivos de una institución educativa parroquial de la Ugel 01.

Tabla 12.

Resultados estadísticos de rangos múltiples

Rangos			Estadísticos de prueba ^{a,b}		
Niveles		N	Rango promedio		Actitud docente
Actitud docente	Inicial	3	18,33	H de Kruskal-Wallis	2,284
	Primaria	13	18,23	gl	2
	Secundaria	27	24,22	Sig. Asintótica (p_valor)	,319
	Total	43			

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Nivel educativo

Los resultados de la tabla 13, muestran que la prueba de hipótesis resultó ser 2,284; como $p_valor > \alpha (0.05)$, implica no rechazar la hipótesis nula.

Tabla 13

Resultados estadístico de rangos múltiples de la dimensión 1

Rangos		Estadísticos de prueba ^{a,b}			
Nivel		N	Rango promedio		Crear culturas inclusivas
Crear culturas inclusivas	Inicial	3	13,83	H de Kruskal-Wallis	2,265
	Primaria	13	19,92	gl	2
	Secundaria	27	23,91	Sig. Asintótica (p_valor)	,322
	Total	43			

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Nivel educativo

En la tabla 14, los resultados muestran que la prueba de hipótesis arrojó valor igual a 2,265; como $p_valor < \alpha (0.05)$, no se rechaza la hipótesis nula.

Tabla 14

Resultados estadísticos de rangos múltiples de la dimensión 2

Rangos		Estadísticos de prueba ^{a,b}			
Nivel		N	Rango promedio		Elaborar políticas inclusivas
Elaborar políticas inclusivas	Inicial	3	19,00	H de Kruskal-Wallis	2,670
	Primaria	13	17,73	gl	2
	Secundaria	27	24,39	Sig. Asintótica (p_valor)	,263
	Total	43			

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Nivel educativo

Los resultados de la tabla 15, muestran que la prueba de hipótesis equivalió a 2,670; como $p_valor < \alpha (0.05)$, se rechaza la hipótesis planteada.

Tabla 15

Resultados estadístico de rangos múltiples de la dimensión 3

Rangos		Estadísticos de prueba ^{a,b}			
		N	Rango promedio		Desarrollar prácticas inclusivas
Edad					
Desarrollar prácticas inclusivas	Inicial	3	18,83	H de Kruskal-Wallis	1,992
	Primaria	13	18,42	gl	2
	Secundaria	27	24,07	Sig. Asintótica (p_valor)	,369
	Total	43			

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Nivel educativo

La tabla 16, muestra que los resultados de la prueba de hipótesis es 1,992; como $p_valor < \alpha$ (0.05), no se rechaza la hipótesis nula.

IV. Discusión

La prueba de Kruskal Wallis, arrojó un valor de 2,284, lo que implica que no se rechace la hipótesis nula, que refiere no existe diferencia por niveles educativos respecto a la variable de estudio, lo que significa que la población analizada a la cual se le aplicó el instrumento, rechaza la exclusión y procura derribar las barreras que impiden un trato igualitario. A nivel nacional Castro (2018) reportó resultado inferencial distinto. Encontró que la postura del profesorado se asocia significativamente con inclusión educativa de los educandos con NEE, donde el r Spearman =.292 razón por cual rechazó la hipótesis nula, reportó la existencia de una asociación significativa entre las variables y a nivel internacional, Garzón (2016) reportó que existe correlación significativa $r(80) =,26$, $p=,02$, entre poseer posturas favorables respecto a la educación inclusiva y emplear numerosas estrategias en las aulas. Concluyó que mientras más favorable es la postura del profesorado respecto a la inclusión mayor es la diversidad de estrategias empleadas.

En relación a la dimensión crear culturas inclusivas, la prueba de Kruskal Wallis arrojó un valor de 2,265, lo que implica aceptar la hipótesis nula 1. A nivel nacional y por el contrario, Caycho (2018) reportó que $p < 0,05$ permite no aceptar la hipótesis nula y a nivel internacional, similar resultado reportó González (2018), quien a través de la prueba t rechazó la hipótesis de investigación y estableció que no existen disimilitudes significativas entre los docentes que cuentan y los que no cuentan con recursos materiales y la postura que estos asumen en relación a los estudiantes con NEE ($t(315) = -1,433$, $p=0,153$). Concluyó que el profesorado muestra una postura negativa hacia la educación inclusiva, a pesar de que la consideran como un derecho esencial. En tanto que Medina (2019) halló que el más alto grado de relación lo presenta el factor de entrega personal ($Rho =,630$), concluyó que los docentes de EBR que optan por una atención personalizada y la promoción de las habilidades de los educandos, propenden a evidenciar una mejor actitud frente a la inclusión escolar.

Respecto a la dimensión elaborar políticas inclusivas, la prueba de Kruskal Wallis arrojó un valor de 2,670, razón por la que se rechaza la hipótesis específica 2. A nivel nacional Vásquez (2018) reportó resultado diferente, que evidencia la existencia de una correlación positiva baja, con un Rho de Spearman $r = 0,279$ y el

valor de $p=0,031$. El valor de $P=0,022$ precisa que la relación es significativa y que se rechace la hipótesis nula, lo que significa que existe relación significativa entre la postura docente y la planeación de ciertas políticas o lineamientos de la inclusión. A nivel internacional Angenscheidt y Navarrete (2018) reportaron que el promedio del profesorado en relación a los principios base la educación inclusiva fue $M=3.35$ ($DE= .55$), se encuentra por arriba de la media ($x=2.50$), lo que evidenció una postura positiva respecto a los principios relevantes de la inclusión.

Finalmente, respecto a la dimensión desarrollar prácticas inclusivas, la prueba de hipótesis resultó igual a 1,992, lo que implica rechazar la hipótesis específica 3. A nivel nacional Goldsmith (2016) reportó resultados inferenciales distintos. Encontró que el uso permanente de aspectos prácticos vinculados a la inclusión se relaciona significativamente con la postura positiva de los maestros frente a la inclusión educativa, donde $Chi^2 = 39,472$ y $p < .05$. Del mismo modo, el Rho Spearman = .364 y valor de $p < \alpha$. Reportó la existencia de una asociación regular entre ambas variables, lo que permitió aceptar la hipótesis planteada. Concluyó que ambas variables guardan una relación significativa. A nivel internacional, Sevilla, Martín y Jenaro (2018) reportaron por el contrario que, la postura de los maestros en relación a la educación inclusiva es negativa, empero se tornaba más positiva en cuanto a los estudiantes con NEE.

V. Conclusiones

Los hallazgos conseguidos a través de la prueba de hipótesis, demostraron que tanto el objetivo general como los específicos de la presente investigación no fueron alcanzados, arribando a las siguientes conclusiones:

Primera: La prueba de Kruskal Wallis, arrojó un valor de 2,284; es decir que, no existe diferencia por niveles educativos respecto a la variable de estudio en la población analizada.

Segunda: La prueba de Kruskal Wallis, arrojó un valor de 2,265; es decir que, no existe diferencia por niveles educativos respecto a crear culturas inclusivas en la población estudiada.

Tercera: La prueba de Kruskal Wallis, arrojó un valor de 2,670; es decir que, no existe diferencia por niveles educativos respecto a elaborar políticas inclusivas en la unidad de estudio.

Cuarta: La prueba de Kruskal Wallis, arrojó un valor de 1,992; es decir que, no existe diferencia por niveles educativos respecto respecto a desarrollar prácticas inclusivas en la población analizada.

VI. Recomendaciones

En virtud a los resultados hallados en el presente estudio y expresadas las conclusiones del mismo, se precisan las siguientes recomendaciones:

Primera: Al equipo directivo, planificar y ejecutar diversas estrategias de sensibilización sobre el tema, como por ejemplo, distribuir material informativo, organizar grupos de interaprendizajes, realizar inducciones, llevar a cabo pasantías en los CEBE, entre otras, que permitan a los docentes mantener un nivel favorable respecto a la inclusión.

Segunda: Planificar y ejecutar diversas estrategias que promuevan el trabajo colegiado entre docentes, profesionales de apoyo, padres de familia y especialmente, entre estudiantes, respetando y valorando la singularidad de cada uno.

Tercera: Prever y ejecutar diversas estrategias que promuevan el acceso de los alumnos que evidencian alguna NEE a la institución educativa, la disposición del personal para acogerlos, la consideración de los hallazgos del estudio en la determinación de decisiones que favorezcan el aprendizaje, entre otras.

Cuarta: Planificar y ejecutar diversas estrategias que promuevan la planificación y evaluación diversificada, la adaptación metodológica, entre otras.

VIII. Referencias

- Ainscow, M. y Booth, T. (2002). Guía para la mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Angenscheidt, L. y Navarrete, I. (2018). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. doi: <http://dx.doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Arias, F. (2012). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica (6° ed.). Caracas: Episteme.
- Briñol, P., Falces, C. y Becerra, A. (2007). Capítulo 17 Actitudes. *Psicología Social*. 3era Ed. (457-490). Madrid, España: McGraw-Hill Editors. Recuperado de <https://pablobrinol.com/wp-content/uploads/papers/Actitudes.pdf>
- Castro, G. (2018). Actitud docente hacia la educación inclusiva en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo-Huaraz-2017. (*Tesis de maestría*). Recuperado de <http://repositorio.unasam.edu.pe/handle/UNASAM/2375>
- Caycho, J. (2018). El compromiso laboral y actitud frente a la inclusión en la práctica educativa inclusiva de los docentes de las instituciones de San Juan de Miraflores, Lima. (*Tesis de doctorado*). Recuperado de <http://repositorio.uncp.edu.pe/handle/UNCP/3233>
- Cervantes, R., Capello, H y Castro, R. (2009). Análisis de las actitudes docentes hacia la educación científica. *Sociotam*, 19(1), 9-26. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/654/65415751001.pdf>
- Garzón, P. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. doi: <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- Goldsmith, H. (2016). Actitud docente y prácticas educativas inclusivas en estudiantes con necesidades educativas especiales en Instituciones Educativas Públicas de la UGEL, Casma, 2014. (*Tesis de maestría*). Recuperado de <repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/537>

- Gonzales, E. (2019). Actitud hacia la educación inclusiva en profesores de cuatro instituciones educativas inclusivas de Ventanilla. (*Tesis de maestría*). Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/8774/1/2019_Gonzales-Chinchay.pdf
- González, M. (2018). Evaluación de las actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en la provincia de Concepción. (*Tesis de maestría*). Recuperado de <http://repositorio.udec.cl/handle/11594/3046>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. Mc Graw Hill / Interamericana editores. 6º Ed. Recuperado de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Maya, E. (2014). Métodos y técnicas de investigación. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Medina, M. (2019). Competencias y actitudes del docente frente al proceso de inclusión escolar en instituciones educativas de nivel primario del distrito de Carabaylo. Lima, 2018. (*Tesis de maestría*). Recuperado de <http://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/UNFV/3814/MEDINA%20INFANTE%20MAGALY%20BETZABE%20-%20MAESTRIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Morales, J. (1999). Psicología Social. Mc Graw Hill: Madrid. España.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: CINCA.

Quispe, A, Calla, K., Yangali, J., Rodríguez, J. y Pumacayo, I. (2019). *Estadística no paramétrica aplicada a la investigación científica con software SPSS, MINITAB Y EXCEL*. Recuperado de <https://www.editorialeidec.com/wp-content/uploads/2020/01/Estad%C3%ADstica-no-param%C3%A9trica-aplicada.pdf>

Pértegas, S. y Pita, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. Investigación: Investigación cuantitativa y cualitativa, 1- 4.

Salgado-Lévano, C. (2018). Manual de investigación. Teoría y práctica para hacer la tesis según la metodología cuantitativa. Lima: Universidad Marcelino Champagnat.

Sevilla, D., Martín, M. y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Innovación Educativa*, 18(78), 116-141. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-115.pdf>

UNESCO. (2008). La educación inclusiva: El cambio hacia el futuro. Ginebra: BIE/CONFINTED.

Vara, A. (2002). 7 pasos para una tesis exitosa. Lima: Universidad de San Martín de Porres.

Vásquez, C. (2018). Actitud docente y la educación inclusiva en docentes del nivel inicial de la Red 20 y 25 de UGEL 04-2017. (*Tesis de maestría*). Recuperado de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/17583>

Anexos

Anexo 1. Escala

ACTITUD DOCENTE FRENTE A ESTUDIANTES INCLUSIVOS

Estimado(a) docente, la presente escala pretende recoger información valiosa, razón por la cual agradeceré, sea usted sea totalmente honesto(a) al responderla, marcando con un aspa (x), la alternativa que considere conveniente.

Instrucciones:

- Asegúrese de marcar solo una alternativa por ítem.
- No deje ítem alguno sin marcar.

1	2	3	4
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

Ítem	Reactivo	1	2	3	4
Crear culturas inclusivas					
1	La institución educativa es acogedora para todos, incluyendo los estudiantes con discapacidad y los que están temporalmente en ella.				
2	Los estudiantes se ofrecen ayuda entre sí cuando es necesario.				
3	Se enseña a los estudiantes un repertorio de juegos que puedan incluir a niños y niñas con distintos grados de habilidades.				
4	Se implica a todos los docentes y los auxiliares de aula en la planificación y la revisión del currículo.				
5	El trabajo en equipo entre el personal docente es un modelo de colaboración para el estudiante.				
6	El personal se dirige a los estudiantes con respeto pronunciando correctamente su nombre.				
7	Las familias sienten que hay buena comunicación con el personal de la institución educativa.				
8	El personal motiva a las familias para que se involucren en el aprendizaje de sus hijos o hijas.				
9	Todas las familias sienten que sus hijos o hijas son valorados.				
10	Se valora el logro del estudiante en relación con sus propias posibilidades, en vez de compararlo con el logro de los demás.				
11	Se motiva a todos los estudiantes a que aprecien los logros de los demás.				
12	Se ayuda al estudiante a que tenga metas de aprendizajes y no de resultados.				
13	Se valora igual al estudiante que tiene logros más bajos como a aquel que tiene logros más altos.				
14	El personal evita comparar a los estudiantes con NEE con el resto.				
15	El docente trabaja colaborativamente, para introducir mejoras pedagógicas que permiten el éxito de todos los estudiantes.				
Elaborar políticas inclusivas					

16	La institución educativa, ha establecido metas para asegurar la igualdad de oportunidades del personal.				
17	Es un criterio especial para el nombramiento del personal, el hecho de que valoren la diversidad en los estudiantes.				
18	Cada nuevo miembro del personal tiene asignado un mentor que le apoye a establecerse.				
19	La institución educativa hace que el nuevo personal sienta que su experiencia y conocimiento son valorados.				
20	Se motiva a todos los estudiantes de la localidad para que asistan a la institución educativa.				
21	Se hace público que la inclusión de todo estudiante es un aspecto primordial en la institución educativa.				
22	Se considera el acceso de las personas con discapacidad en el mejoramiento de la infraestructura de la institución educativa.				
23	Se han tomado medidas para conocer hasta qué punto el nuevo estudiante se siente como en casa después de algunas semanas.				
24	Cuando el estudiante pasa de una institución educativa a otra, el personal colabora para hacer fácil el cambio.				
25	Se consideran los intentos para eliminar las barreras de aprendizaje y participación de un estudiante inclusivo, como oportunidades para mejorar el aprendizaje de todos los y las estudiantes.				
26	Las políticas de NEE están dirigidas al aumento del aprendizaje y de la participación y por lo tanto a la reducción de la exclusión.				
27	Los informes de evaluación sobre las NEE se centran en los “puntos fuertes” de los estudiantes y en sus posibilidades de desarrollo, en vez de enfatizar sus deficiencias.				
28	Los informes de evaluación sobre los estudiantes con NEE especifican los cambios que han de producirse en las estrategias de enseñanza y aprendizaje y en el currículo.				
Desarrollar prácticas inclusivas					
29	Se elaboran las programaciones y se planifican las sesiones teniendo en cuenta la diversidad de experiencias de los estudiantes.				
30	Se adapta la metodología de clase para dar respuesta a los distintos estilos de aprendizaje de las y los estudiantes.				
31	El docente reconoce el tiempo adicional que necesitan y emplean algunos alumnos con discapacidad para realizar trabajos prácticos o manuales.				
32	Se fomentan actividades que promueven el desarrollo de la empatía (juegos de roles, simulaciones, análisis de casos...).				
33	Los estudiantes consideran que ofrecer y recibir ayuda es algo habitual en el aula.				
34	Se utilizan sistemática y frecuentemente métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, reuniones colegiadas, etc....).				
35	Se utilizan estrategias de evaluación diferenciada, de forma que se permite a todos los estudiantes mostrar sus habilidades.				
36	Se hace un seguimiento de los logros de los diferentes grupos de estudiantes (niños, niñas, estudiantes con discapacidad), para detectar y abordar sus dificultades específicas.				
37	Los resultados de las evaluaciones se utilizan para reajustar las programaciones y la enseñanza.				
38	Se involucra a los estudiantes en la formulación de las normas de convivencia del aula.				
39	Se tienen en cuenta las diferencias del contexto al que pertenecen los estudiantes a la hora de establecer normas de convivencia.				
40	Los y las docentes tienen como objetivo, que los estudiantes sean lo más independientes posible.				

41	Se considera la presencia de otros adultos (familiares y docentes), como una oportunidad para reflexionar y mejorar los métodos de enseñanza.				
42	Se considera que los intentos para eliminar las barreras de aprendizaje y la participación de un estudiante en particular, son oportunidades para mejorar la experiencia de todos los estudiantes.				
43	Los profesionales que proporcionan apoyo pedagógico tienen como objetivo, que los estudiantes sean cada vez más independientes.				
44	Se ha establecido precisiones claras de cómo debe organizarse y llevar a cabo el trabajo conjunto entre el docente y el personal de apoyo o auxiliar de aula.				
45	Los deberes para la casa aumentan las capacidades y la comprensión de todos los estudiantes.				
46	Los deberes para la casa motivan a los estudiantes a adquirir responsabilidades respecto a su propio aprendizaje.				
47	Se muestra a las familias, formas de apoyar el trabajo escolar de sus hijos en casa.				
48	Los estudiantes con mayor nivel de conocimiento y habilidades en un área, algunas veces hacen de tutor de aquellos con menor conocimiento.				
49	Se brinda oportunidades a estudiantes de distintas edades, para que se apoyen entre sí.				
50	Se considera que cada uno tiene conocimientos importantes que enseñar en virtud a su individualidad, independientemente de su nivel de logro o capacidad.				
51	Se explotan las nuevas oportunidades tecnológicas, como un recurso de apoyo para los estudiantes que tienen dificultades extremas.				
52	Se dispone de materiales curriculares apropiadamente adaptados para los estudiantes con discapacidad.				

Anexo 2. Certificado de Validez



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE ACTITUD DOCENTE FRENTE A ESTUDIANTES INCLUSIVOS

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
Crear culturas inclusivas								
1	La institución educativa es acogedora para todos, incluyendo los estudiantes con discapacidad y los que están temporalmente en ella.	✓		✓		✓		
2	Los estudiantes se ofrecen ayuda entre sí cuando es necesario.	✓		✓		✓		
3	Se enseña a los estudiantes un repertorio de juegos que puedan incluir a niños y niñas con distintos grados de habilidades.	✓		✓		✓		
4	Se implica a todos los docentes y los auxiliares de aula en la planificación y la revisión del currículo.	✓		✓		✓		
5	El trabajo en equipo entre el personal docente es un modelo de colaboración para el estudiante.	✓		✓		✓		
6	El personal se dirige a los estudiantes con respeto pronunciando correctamente su nombre.	✓		✓		✓		
7	Las familias sienten que hay buena comunicación con el personal de la institución educativa.	✓		✓		✓		
8	El personal motiva a las familias para que se involucren en el aprendizaje de sus hijos o hijas.	✓		✓		✓		
9	Todas las familias sienten que sus hijos o hijas son valorados.	✓		✓		✓		
10	Se valora el logro del estudiante en relación con sus propias posibilidades, en vez de compararlo con el logro de los demás.	✓		✓		✓		
11	Se motiva a todos los estudiantes a que aprecien los logros de los demás.	✓		✓		✓		
12	Se ayuda al estudiante a que tenga metas de aprendizajes y no de resultados.	✓		✓		✓		
13	Se valora igual al estudiante que tiene logros más bajos como a aquel que tiene logros más altos.	✓		✓		✓		
14	El personal evita comparar a los estudiantes con NEE con el resto.	✓		✓		✓		
15	El docente trabaja colaborativamente, para introducir mejoras pedagógicas que permiten el éxito de todos los estudiantes.	✓		✓		✓		
Elaborar políticas inclusivas								
16	La institución educativa, ha establecido metas para asegurar la igualdad de oportunidades del personal.	✓		✓		✓		
17	Es un criterio especial para el nombramiento del personal, el hecho de que valoren la diversidad en los estudiantes.	✓		✓		✓		
18	Cada nuevo miembro del personal tiene asignado un mentor que le apoye a establecerse.	✓		✓		✓		
19	La institución educativa hace que el nuevo personal sienta que su experiencia y conocimiento son valorados.	✓		✓		✓		
20	Se motiva a todos los estudiantes de la localidad para que asistan a la	✓		✓		✓		

	institución educativa.					
21	Se hace público que la inclusión de todo estudiante es un aspecto primordial en la institución educativa.	✓		✓		✓
22	Se considera el acceso de las personas con discapacidad en el mejoramiento de la infraestructura de la institución educativa.	✓		✓		✓
23	Se han tomado medidas para conocer hasta qué punto el nuevo estudiante se siente como en casa después de algunas semanas.	✓		✓		✓
24	Cuando el estudiante pasa de una institución educativa a otra, el personal colabora para hacer fácil el cambio.	✓		✓		✓
25	Se consideran los intentos para eliminar las barreras de aprendizaje y participación de un estudiante inclusivo, como oportunidades para mejorar el aprendizaje de todos los y las estudiantes.	✓		✓		✓
26	Las políticas de NEE están dirigidas al aumento del aprendizaje y de la participación y por lo tanto a la reducción de la exclusión.	✓		✓		✓
27	Los informes de evaluación sobre las NEE se centran en los "puntos fuertes" de los estudiantes y en sus posibilidades de desarrollo, en vez de enfatizar sus deficiencias.	✓		✓		✓
28	Los informes de evaluación sobre los estudiantes con NEE especifican los cambios que han de producirse en las estrategias de enseñanza y aprendizaje y en el currículo.	✓		✓		✓
Desarrollar prácticas inclusivas		Si	No	Si	No	Si
29	Se elaboran las programaciones y se planifican las sesiones teniendo en cuenta la diversidad de experiencias de los estudiantes.	✓		✓		✓
30	Se adapta la metodología de clase para dar respuesta a los distintos estilos de aprendizaje de las y los estudiantes.	✓		✓		✓
31	El docente reconoce el tiempo adicional que necesitan y emplean algunos alumnos con discapacidad para realizar trabajos prácticos o manuales.	✓		✓		✓
32	Se fomentan actividades que promueven el desarrollo de la empatía (juegos de roles, simulaciones, análisis de casos...).	✓		✓		✓
33	Los estudiantes consideran que ofrecer y recibir ayuda es algo habitual en el aula.	✓		✓		✓
34	Se utilizan sistemática y frecuentemente métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, reuniones colegiadas, etc....).	✓		✓		✓
35	Se utilizan estrategias de evaluación diferenciada, de forma que se permite a todos los estudiantes mostrar sus habilidades.	✓		✓		✓
36	Se hace un seguimiento de los logros de los diferentes grupos de estudiantes (niños, niñas, estudiantes con discapacidad), para detectar y abordar sus dificultades específicas.	✓		✓		✓
37	Los resultados de las evaluaciones se utilizan para reajustar las programaciones y la enseñanza.	✓		✓		✓
38	Se involucra a los estudiantes en la formulación de las normas de convivencia del aula.	✓		✓		✓
39	Se tienen en cuenta las diferencias del contexto al que pertenecen los estudiantes a la hora de establecer normas de convivencia.	✓		✓		✓

40	Los y las docentes tienen como objetivo, que los estudiantes sean lo más independientes posible.	✓	✓	✓		
41	Se considera la presencia de otros adultos (familiares y docentes), como una oportunidad para reflexionar y mejorar los métodos de enseñanza.	✓	✓	✓		
42	Se considera que los intentos para eliminar las barreras de aprendizaje y la participación de un estudiante en particular son oportunidades para mejorar la experiencia de todos los estudiantes.	✓	✓	✓		
43	Los profesionales que proporcionan apoyo pedagógico tienen como objetivo, que los estudiantes sean cada vez más independientes.	✓	✓	✓		
44	Se ha establecido precisiones claras de cómo debe organizarse y llevar a cabo el trabajo conjunto entre el docente y el personal de apoyo o auxiliar de aula.	✓	✓	✓		
45	Los deberes para la casa aumentan las capacidades y la comprensión de todos los estudiantes.	✓	✓	✓		
46	Los deberes para la casa motivan a los estudiantes a adquirir responsabilidades respecto a su propio aprendizaje.	✓	✓	✓		
47	Se muestra a las familias, formas de apoyar el trabajo escolar de sus hijos en casa.	✓	✓	✓		
48	Los estudiantes con mayor nivel de conocimiento y habilidades en un área, algunas veces hacen de tutor de aquellos con menor conocimiento.	✓	✓	✓		
49	Se brinda oportunidades a estudiantes de distintas edades, para que se apoyen entre sí.	✓	✓	✓		
50	Se considera que cada uno tiene conocimientos importantes que enseñar en virtud a su individualidad, independientemente de su nivel de logro o capacidad.	✓	✓	✓		
51	Se explotan las nuevas oportunidades tecnológicas, como un recurso de apoyo para los estudiantes que tienen dificultades extremas.	✓	✓	✓		
52	Se dispone de materiales curriculares apropiadamente adaptados para los estudiantes con discapacidad.	✓	✓	✓		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Existe suficiencia.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable / Aplicable después de corregir / No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador: Dr/ Mg: Mitchell Acarón Díaz DNI: 0972 8050

Especialidad del validador: Medio

- ¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
- ²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
- ³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Lima, 02 de marzo del 2019


Firma del Experto Informante

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE ACTITUD DOCENTE FRENTE A ESTUDIANTES INCLUSIVOS

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
Crear culturas inclusivas								
1	La institución educativa es acogedora para todos, incluyendo los estudiantes con discapacidad y los que están temporalmente en ella.	✓		✓		✓		
2	Los estudiantes se ofrecen ayuda entre sí cuando es necesario.	✓		✓		✓		
3	Se enseña a los estudiantes un repertorio de juegos que puedan incluir a niños y niñas con distintos grados de habilidades.	✓		✓		✓		
4	Se implica a todos los docentes y los auxiliares de aula en la planificación y la revisión del currículo.	✓		✓		✓		
5	El trabajo en equipo entre el personal docente es un modelo de colaboración para el estudiante.	✓		✓		✓		
6	El personal se dirige a los estudiantes con respeto pronunciando correctamente su nombre.	✓		✓		✓		
7	Las familias sienten que hay buena comunicación con el personal de la institución educativa.	✓		✓		✓		
8	El personal motiva a las familias para que se involucren en el aprendizaje de sus hijos o hijas.	✓		✓		✓		
9	Todas las familias sienten que sus hijos o hijas son valorados.	✓		✓		✓		
10	Se valora el logro del estudiante en relación con sus propias posibilidades, en vez de compararlo con el logro de los demás.	✓		✓		✓		
11	Se motiva a todos los estudiantes a que aprecien los logros de los demás.	✓		✓		✓		
12	Se ayuda al estudiante a que tenga metas de aprendizajes y no de resultados.	✓		✓		✓		
13	Se valora igual al estudiante que tiene logros más bajos como a aquel que tiene logros más altos.	✓		✓		✓		
14	El personal evita comparar a los estudiantes con NEE con el resto.	✓		✓		✓		
15	El docente trabaja colaborativamente, para introducir mejoras pedagógicas que permiten el éxito de todos los estudiantes.	✓		✓		✓		
Elaborar políticas inclusivas								
16	La institución educativa, ha establecido metas para asegurar la igualdad de oportunidades del personal.	✓		✓		✓		
17	Es un criterio especial para el nombramiento del personal, el hecho de que valoren la diversidad en los estudiantes.	✓		✓		✓		
18	Cada nuevo miembro del personal tiene asignado un mentor que le apoye a establecerse.	✓		✓		✓		
19	La institución educativa hace que el nuevo personal sienta que su experiencia y conocimiento son valorados.	✓		✓		✓		
20	Se motiva a todos los estudiantes de la localidad para que asistan a la	✓		✓		✓		

	institución educativa.						
21	Se hace público que la inclusión de todo estudiante es un aspecto primordial en la institución educativa.	✓		✓		✓	
22	Se considera el acceso de las personas con discapacidad en el mejoramiento de la infraestructura de la institución educativa.	✓		✓		✓	
23	Se han tomado medidas para conocer hasta qué punto el nuevo estudiante se siente como en casa después de algunas semanas.	✓		✓		✓	
24	Cuando el estudiante pasa de una institución educativa a otra, el personal colabora para hacer fácil el cambio.	✓		✓		✓	
25	Se consideran los intentos para eliminar las barreras de aprendizaje y participación de un estudiante inclusivo, como oportunidades para mejorar el aprendizaje de todos los y las estudiantes.	✓		✓		✓	
26	Las políticas de NEE están dirigidas al aumento del aprendizaje y de la participación y por lo tanto a la reducción de la exclusión.	✓		✓		✓	
27	Los informes de evaluación sobre las NEE se centran en los "puntos fuertes" de los estudiantes y en sus posibilidades de desarrollo, en vez de enfatizar sus deficiencias.	✓		✓		✓	
28	Los informes de evaluación sobre los estudiantes con NEE especifican los cambios que han de producirse en las estrategias de enseñanza y aprendizaje y en el currículo.	✓		✓		✓	
Desarrollar prácticas inclusivas		Si	No	Si	No	Si	No
29	Se elaboran las programaciones y se planifican las sesiones teniendo en cuenta la diversidad de experiencias de los estudiantes.	✓		✓		✓	
30	Se adapta la metodología de clase para dar respuesta a los distintos estilos de aprendizaje de las y los estudiantes.	✓		✓		✓	
31	El docente reconoce el tiempo adicional que necesitan y emplean algunos alumnos con discapacidad para realizar trabajos prácticos o manuales.	✓		✓		✓	
32	Se fomentan actividades que promueven el desarrollo de la empatía (juegos de roles, simulaciones, análisis de casos...).	✓		✓		✓	
33	Los estudiantes consideran que ofrecer y recibir ayuda es algo habitual en el aula.	✓		✓		✓	
34	Se utilizan sistemática y frecuentemente métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, reuniones colegiadas, etc....).	✓		✓		✓	
35	Se utilizan estrategias de evaluación diferenciada, de forma que se permite a todos los estudiantes mostrar sus habilidades.	✓		✓		✓	
36	Se hace un seguimiento de los logros de los diferentes grupos de estudiantes (niños, niñas, estudiantes con discapacidad), para detectar y abordar sus dificultades específicas.	✓		✓		✓	
37	Los resultados de las evaluaciones se utilizan para reajustar las programaciones y la enseñanza.	✓		✓		✓	
38	Se involucra a los estudiantes en la formulación de las normas de convivencia del aula.	✓		✓		✓	
39	Se tienen en cuenta las diferencias del contexto al que pertenecen los estudiantes a la hora de establecer normas de convivencia.	✓		✓		✓	

40	Los y las docentes tienen como objetivo, que los estudiantes sean lo más independientes posible.	✓		✓		✓	
41	Se considera la presencia de otros adultos (familiares y docentes), como una oportunidad para reflexionar y mejorar los métodos de enseñanza.	✓		✓		✓	
42	Se considera que los intentos para eliminar las barreras de aprendizaje y la participación de un estudiante en particular son oportunidades para mejorar la experiencia de todos los estudiantes.	✓		✓		✓	
43	Los profesionales que proporcionan apoyo pedagógico tienen como objetivo, que los estudiantes sean cada vez más independientes.	✓		✓		✓	
44	Se ha establecido precisiones claras de cómo debe organizarse y llevar a cabo el trabajo conjunto entre el docente y el personal de apoyo o auxiliar de aula.	✓		✓		✓	
45	Los deberes para la casa aumentan las capacidades y la comprensión de todos los estudiantes.	✓		✓		✓	
46	Los deberes para la casa motivan a los estudiantes a adquirir responsabilidades respecto a su propio aprendizaje.	✓		✓		✓	
47	Se muestra a las familias, formas de apoyar el trabajo escolar de sus hijos en casa.	✓		✓		✓	
48	Los estudiantes con mayor nivel de conocimiento y habilidades en un área, algunas veces hacen de tutor de aquellos con menor conocimiento.	✓		✓		✓	
49	Se brinda oportunidades a estudiantes de distintas edades, para que se apoyen entre sí.	✓		✓		✓	
50	Se considera que cada uno tiene conocimientos importantes que enseñar en virtud a su individualidad, independientemente de su nivel de logro o capacidad.	✓		✓		✓	
51	Se explotan las nuevas oportunidades tecnológicas, como un recurso de apoyo para los estudiantes que tienen dificultades extremas.	✓		✓		✓	
52	Se dispone de materiales curriculares apropiadamente adaptados para los estudiantes con discapacidad.	✓		✓		✓	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** [] **Aplicable después de corregir** [] **No aplicable** []

Apellidos y nombres del juez validador: Dr/ Mg: Joaquín Vertiz Ocas **DNI:**

Especialidad del validador: Psicólogo

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Lima, 02 de marzo del 2019

Firma del Experto Informante

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE ACTITUD DOCENTE FRENTE A ESTUDIANTES INCLUSIVOS

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
Crear culturas inclusivas								
1	La institución educativa es acogedora para todos, incluyendo los estudiantes con discapacidad y los que están temporalmente en ella.	✓		✓		✓		
2	Los estudiantes se ofrecen ayuda entre sí cuando es necesario.	✓		✓		✓		
3	Se enseña a los estudiantes un repertorio de juegos que puedan incluir a niños y niñas con distintos grados de habilidades.	✓		✓		✓		
4	Se implica a todos los docentes y los auxiliares de aula en la planificación y la revisión del currículo.	✓		✓		✓		
5	El trabajo en equipo entre el personal docente es un modelo de colaboración para el estudiante.	✓		✓		✓		
6	El personal se dirige a los estudiantes con respeto pronunciando correctamente su nombre.	✓		✓		✓		
7	Las familias sienten que hay buena comunicación con el personal de la institución educativa.	✓		✓		✓		
8	El personal motiva a las familias para que se involucren en el aprendizaje de sus hijos o hijas.	✓		✓		✓		
9	Todas las familias sienten que sus hijos o hijas son valorados.	✓		✓		✓		
10	Se valora el logro del estudiante en relación con sus propias posibilidades, en vez de compararlo con el logro de los demás.	✓		✓		✓		
11	Se motiva a todos los estudiantes a que aprecien los logros de los demás.	✓		✓		✓		
12	Se ayuda al estudiante a que tenga metas de aprendizajes y no de resultados.	✓		✓		✓		
13	Se valora igual al estudiante que tiene logros más bajos como a aquel que tiene logros más altos.	✓		✓		✓		
14	El personal evita comparar a los estudiantes con NEE con el resto.	✓		✓		✓		
15	El docente trabaja colaborativamente, para introducir mejoras pedagógicas que permiten el éxito de todos los estudiantes.	✓		✓		✓		
Elaborar políticas inclusivas								
16	La institución educativa, ha establecido metas para asegurar la igualdad de oportunidades del personal.	✓		✓		✓		
17	Es un criterio especial para el nombramiento del personal, el hecho de que valoren la diversidad en los estudiantes.	✓		✓		✓		
18	Cada nuevo miembro del personal tiene asignado un mentor que le apoye a establecerse.	✓		✓		✓		
19	La institución educativa hace que el nuevo personal sienta que su experiencia y conocimiento son valorados.	✓		✓		✓		
20	Se motiva a todos los estudiantes de la localidad para que asistan a la	✓		✓		✓		

	institución educativa.						
21	Se hace público que la inclusión de todo estudiante es un aspecto primordial en la institución educativa.	✓		✓		✓	
22	Se considera el acceso de las personas con discapacidad en el mejoramiento de la infraestructura de la institución educativa.	✓		✓		✓	
23	Se han tomado medidas para conocer hasta qué punto el nuevo estudiante se siente como en casa después de algunas semanas.	✓		✓		✓	
24	Cuando el estudiante pasa de una institución educativa a otra, el personal colabora para hacer fácil el cambio.	✓		✓		✓	
25	Se consideran los intentos para eliminar las barreras de aprendizaje y participación de un estudiante inclusivo, como oportunidades para mejorar el aprendizaje de todos los y las estudiantes.	✓		✓		✓	
26	Las políticas de NEE están dirigidas al aumento del aprendizaje y de la participación y por lo tanto a la reducción de la exclusión.	✓		✓		✓	
27	Los informes de evaluación sobre las NEE se centran en los "puntos fuertes" de los estudiantes y en sus posibilidades de desarrollo, en vez de enfatizar sus deficiencias.	✓		✓		✓	
28	Los informes de evaluación sobre los estudiantes con NEE especifican los cambios que han de producirse en las estrategias de enseñanza y aprendizaje y en el currículo.	✓		✓		✓	
Desarrollar prácticas inclusivas		Si	No	Si	No	Si	No
29	Se elaboran las programaciones y se planifican las sesiones teniendo en cuenta la diversidad de experiencias de los estudiantes.	✓		✓		✓	
30	Se adapta la metodología de clase para dar respuesta a los distintos estilos de aprendizaje de las y los estudiantes.	✓		✓		✓	
31	El docente reconoce el tiempo adicional que necesitan y emplean algunos alumnos con discapacidad para realizar trabajos prácticos o manuales.	✓		✓		✓	
32	Se fomentan actividades que promueven el desarrollo de la empatía (juegos de roles, simulaciones, análisis de casos...).	✓		✓		✓	
33	Los estudiantes consideran que ofrecer y recibir ayuda es algo habitual en el aula.	✓		✓		✓	
34	Se utilizan sistemática y frecuentemente métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, reuniones colegiadas, etc....).	✓		✓		✓	
35	Se utilizan estrategias de evaluación diferenciada, de forma que se permite a todos los estudiantes mostrar sus habilidades.	✓		✓		✓	
36	Se hace un seguimiento de los logros de los diferentes grupos de estudiantes (niños, niñas, estudiantes con discapacidad), para detectar y abordar sus dificultades específicas.	✓		✓		✓	
37	Los resultados de las evaluaciones se utilizan para reajustar las programaciones y la enseñanza.	✓		✓		✓	
38	Se involucra a los estudiantes en la formulación de las normas de convivencia del aula.	✓		✓		✓	
39	Se tienen en cuenta las diferencias del contexto al que pertenecen los estudiantes a la hora de establecer normas de convivencia.	✓		✓		✓	

40	Los y las docentes tienen como objetivo, que los estudiantes sean lo más independientes posible.	✓		✓		✓	
41	Se considera la presencia de otros adultos (familiares y docentes), como una oportunidad para reflexionar y mejorar los métodos de enseñanza.	✓		✓		✓	
42	Se considera que los intentos para eliminar las barreras de aprendizaje y la participación de un estudiante en particular son oportunidades para mejorar la experiencia de todos los estudiantes.	✓		✓		✓	
43	Los profesionales que proporcionan apoyo pedagógico tienen como objetivo, que los estudiantes sean cada vez más independientes.	✓		✓		✓	
44	Se ha establecido precisiones claras de cómo debe organizarse y llevar a cabo el trabajo conjunto entre el docente y el personal de apoyo o auxiliar de aula.	✓		✓		✓	
45	Los deberes para la casa aumentan las capacidades y la comprensión de todos los estudiantes.	✓		✓		✓	
46	Los deberes para la casa motivan a los estudiantes a adquirir responsabilidades respecto a su propio aprendizaje.	✓		✓		✓	
47	Se muestra a las familias, formas de apoyar el trabajo escolar de sus hijos en casa.	✓		✓		✓	
48	Los estudiantes con mayor nivel de conocimiento y habilidades en un área, algunas veces hacen de tutor de aquellos con menor conocimiento.	✓		✓		✓	
49	Se brinda oportunidades a estudiantes de distintas edades, para que se apoyen entre sí.	✓		✓		✓	
50	Se considera que cada uno tiene conocimientos importantes que enseñar en virtud a su individualidad, independientemente de su nivel de logro o capacidad.	✓		✓		✓	
51	Se explotan las nuevas oportunidades tecnológicas, como un recurso de apoyo para los estudiantes que tienen dificultades extremas.	✓		✓		✓	
52	Se dispone de materiales curriculares apropiadamente adaptados para los estudiantes con discapacidad.	✓		✓		✓	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay Suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** [x] **Aplicable después de corregir** [] **No aplicable** []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Angel Salazar Melgar DNI: 19873533

Especialidad del validador: Matemática - estadística

- ¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
- ²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
- ³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Lima, 02 de marzo del 2019


Firma del Experto Informante

Anexo 3. Matriz de consistencia

Tesis titulada: Actitud docente frente a los estudiantes inclusivos de una institución educativa parroquial de la Ugel 01 – Lima 2019						
Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables e indicadores			
			Variable: Inclusión educativa			
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala y valor
<p>Problema general</p> <p>¿Cuál es nivel de la actitud de los docentes de educación inicial, primaria y secundaria frente a los estudiantes inclusivos de una institución educativa parroquial de la Ugel 01?</p> <p>Problema específico 1</p> <p>¿Cuál es nivel de la actitud de los docentes de educación inicial, primaria y secundaria frente a los estudiantes inclusivos de una institución educativa parroquial de la Ugel 01 en relación a crear culturas inclusivas?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Comparar el nivel de la actitud de los docentes de educación inicial, primaria y secundaria frente a los estudiantes inclusivos de una institución parroquial de la Ugel 01.</p> <p>Objetivo específico 1</p> <p>Comparar el nivel de la actitud de los docentes de educación inicial, primaria y secundaria frente a los estudiantes inclusivos de una institución parroquial de la Ugel 01 en relación a crear culturas inclusivas.</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>Existe diferencia por niveles educativos respecto a la actitud docente frente a los estudiantes inclusivos de una institución educativa parroquial de la Ugel 01.</p> <p>Hipótesis específica 1</p> <p>Existe diferencia por niveles educativos respecto a la actitud docente frente los estudiantes inclusivos de una institución educativa parroquial de la Ugel 01 en relación a crear culturas inclusivas.</p> <p>Hipótesis específica 2</p> <p>Existe diferencia por niveles educativos respecto a la</p>	Crear culturas inclusivas	<p>Todo el mundo merece sentirse acogido.</p> <p>Los estudiantes se ayudan unos a otros.</p> <p>Los profesores colaboran entre sí.</p> <p>Profesores y estudiantes se tratan con respeto.</p> <p>Existe colaboración entre los profesores y las familias.</p> <p>Se considera que todo el alumnado es igual de importante.</p> <p>Se procura eliminar todas las barreras de aprendizaje y la participación.</p>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15	<p>Escala ordinal:</p> <p>1: Totalmente en desacuerdo.</p> <p>2: En desacuerdo.</p> <p>3: De acuerdo.</p> <p>4: Totalmente de acuerdo</p>
			Elaborar políticas inclusivas	<p>Se asegura la igualdad de oportunidades.</p> <p>Los nombramientos y las promociones docentes son justas.</p> <p>Se ayuda a todo nuevo miembro a adaptarse a la I.E.</p> <p>La I.E. intenta admitir a todos los miembros de la localidad.</p>	16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28	

<p>Problemas específicos 2 ¿Cuál es nivel de la actitud de los docentes de educación inicial, primaria y secundaria frente a los estudiantes inclusivos de una institución educativa parroquial de la Ugel 01 en relación a elaborar políticas inclusivas?</p>	<p>Objetivos específicos 2 Comparar el nivel de la actitud de los docentes de educación inicial, primaria y secundaria frente a los estudiantes inclusivos de una institución parroquial de la Ugel 01 en relación a elaborar políticas inclusivas.</p>	<p>actitud docente frente los estudiantes inclusivos de una institución educativa parroquial de la Ugel 01 en relación a elaborar políticas inclusivas.</p> <p>Hipótesis específica 3 Existe diferencia por niveles educativos respecto a la actitud docente frente los estudiantes inclusivos de una institución educativa parroquial de la Ugel 01 en relación a desarrollar prácticas inclusivas.</p>		<p>La I.E. hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles. La I.E. promueve la adaptación. Se organizan grupos de aprendizaje. Se aplican normas y estrategias de enseñanza ante las Las políticas de N.E.E son políticas de inclusión.</p>		
<p>Problemas específicos 3 ¿Cuál es nivel de la actitud de los docentes de educación inicial, primaria y secundaria frente a los estudiantes inclusivos de una institución educativa parroquial de la Ugel 01 en relación a desarrollar prácticas inclusivas?</p>	<p>Objetivos específicos 3 Comparar el nivel de la actitud de los docentes de educación inicial, primaria y secundaria frente a los estudiantes inclusivos de una institución parroquial de la Ugel 01 en relación a desarrollar prácticas inclusivas.</p>		<p>Desarrollar prácticas inclusivas</p>	<p>Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje. La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo. Las tareas promueven la responsabilidad y el compromiso de la familia. Se valora y promueve el desarrollo del potencial de los estudiantes. Se usan adecuada y pertinentemente los recursos y materiales.</p>	<p>29, 30,31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52</p>	

Anexo 4. Base de datos

CANTIDAD DE DOCENTES ENCUESTADOS		DIMENSIONES DE INCLUSION																																																					
		Crear culturas inclusivas															Elaborar políticas inclusivas															Desarrollar practicas inclusivas																							
		IT_1	IT_2	IT_3	IT_4	IT_5	IT_6	IT_7	IT_8	IT_9	IT_10	IT_11	IT_12	IT_13	IT_14	IT_15	IT_16	IT_17	IT_18	IT_19	IT_20	IT_21	IT_22	IT_23	IT_24	IT_25	IT_26	IT_27	IT_28	IT_29	IT_30	IT_31	IT_32	IT_33	IT_34	IT_35	IT_36	IT_37	IT_38	IT_39	IT_40	IT_41	IT_42	IT_43	IT_44	IT_45	IT_46	IT_47	IT_48	IT_49	IT_50	IT_51	IT_52		
NIVEL INICIAL	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
NIVEL PRIMARIA	1	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
NIVEL SECUNDARIA	1	2	2	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	

Anexo 5. Constancia



Padre Iluminato

I.E. RÉGIMEN PÚBLICO DE GESTIÓN PRIVADA PADRE ILUMINATO DE ACCIÓN CONJUNTA



"Año de la lucha contra la corrupción e impunidad"

CONSTANCIA

EL PROMOTOR DE LA I.E.A.C "PADRE ILUMINATO" DE LA JURISDICCIÓN DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL 01 DE SAN JUAN DE MIRAFLORES, PROVINCIA DE LIMA, DEPARTAMENTO DE LIMA QUIEN AL FINAL SUSCRIBE:

HACE CONSTAR

Que, doña **MARÍA SOLEDAD MARTÍNEZ RAMOS**, identificada con DNI N° 21874755, aplicó su instrumento de investigación para su tesis titulado "**ACTITUD DOCENTE FRENTE A LOS ESTUDIANTES INCLUSIVOS DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARROQUIAL DE LA UGEL 01 – LIMA 2019**", en el mes de marzo del 2019, para optar el grado Académico de Magister en Maestría en Educación con mención en Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa en la Universidad César Vallejo – sede Lima Norte.

Se expide la presente constancia, a solicitud de la parte interesada para los fines pertinentes.

San Juan de Miraflores, marzo del 2019


Fr. Juan Manuel Fariña Cuesquen OFM Cap.
I.E.A.C. PADRE ILUMINATO
PROMOTOR

ANEXOS TESIS FINAL UCV MARÍA

Operacionalización de la actitud docente frente a los estudiantes inclusivos de una institución educativa parroquial de la Ugel 01

Tabla 16.

Operacionalización de la actitud docente frente a los estudiantes inclusivos de una institución educativa parroquial de la Ugel 01

Dimensio nes	Indicadores	Ítems	Escalas	Niveles o rangos
Crear culturas inclusivas	<p>Todo el mundo merece sentirse acogido. Los estudiantes se ayudan unos a otros. Los profesores colaboran entre sí. Profesores y estudiantes se tratan con respeto. Existe colaboración entre los profesores y las familias. Se considera que todo el alumnado es igual de importante. Se procura eliminar todas las barreras de aprendizaje y la participación.</p>	<p>1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15</p>		<p>Favorable:46-60 Poco favorable:31-45 Desfavorable:15-30</p>
	<p>Se asegura la igualdad de oportunidades. Los nombramientos y las promociones docentes son justas. Se ayuda a todo nuevo miembro a adaptarse a la I.E. La I.E. intenta admitir a todos los miembros de la localidad. La I.E. hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles. La I.E. promueve la adaptación. Se organizan grupos de aprendizaje. Se aplican normas y estrategias de enseñanza ante las Las políticas de N.E.E son políticas de inclusión.</p>	<p>16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28</p>	<p>Escala ordinal: 1: Totalmente en desacuerdo. 2: En desacuerdo. 3: De acuerdo. 4: Totalmente de acuerdo.</p>	<p>Favorable:40-52 Poco favorable: 27-39 Desfavorable:13-26</p>
Desarrollar prácticas inclusivas	<p>Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje. La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo. Las tareas promueven la responsabilidad y el compromiso de la familia. Se valora y promueve el desarrollo del potencial de los estudiantes. Se usan adecuada y pertinentemente los recursos y materiales.</p>	<p>29, 30,31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52</p>		<p>Favorable:73-96 Poco favorable: 49-72 Desfavorable:24-48</p>
	Inclusión		1-52	<p>Favorable:158-210 Poco favorable: 105-157 Desfavorable:52 - 104</p>

Tabla 17.

Ficha técnica del instrumento Actitud docente frente a estudiantes inclusivos

Ítems	Características
Título:	Escala actitud docente frente a estudiantes inclusivos
Autora:	Adaptado del cuestionario original de Ainscow y Booth, por María Soledad Martínez Ramos
Procedencia:	Lima – Perú, 2019
Objetivo:	Identificar el nivel de la actitud docente frente a los estudiantes inclusivos
Administración:	Docentes
Duración:	20 minutos
Estructura:	El instrumento utilizado consta de tres dimensiones: a) crear culturas inclusivas, b) elaborar políticas inclusivas y c) desarrollar prácticas inclusivas, con un total de 52 ítems, distribuidos en subtotales de 15, 13 y 24 ítems respectivamente, ordenados de manera correlativa y medidos a través de una escala tipo Likert, con los siguientes valores: 1. Totalmente en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. De acuerdo y 4. Totalmente de acuerdo.

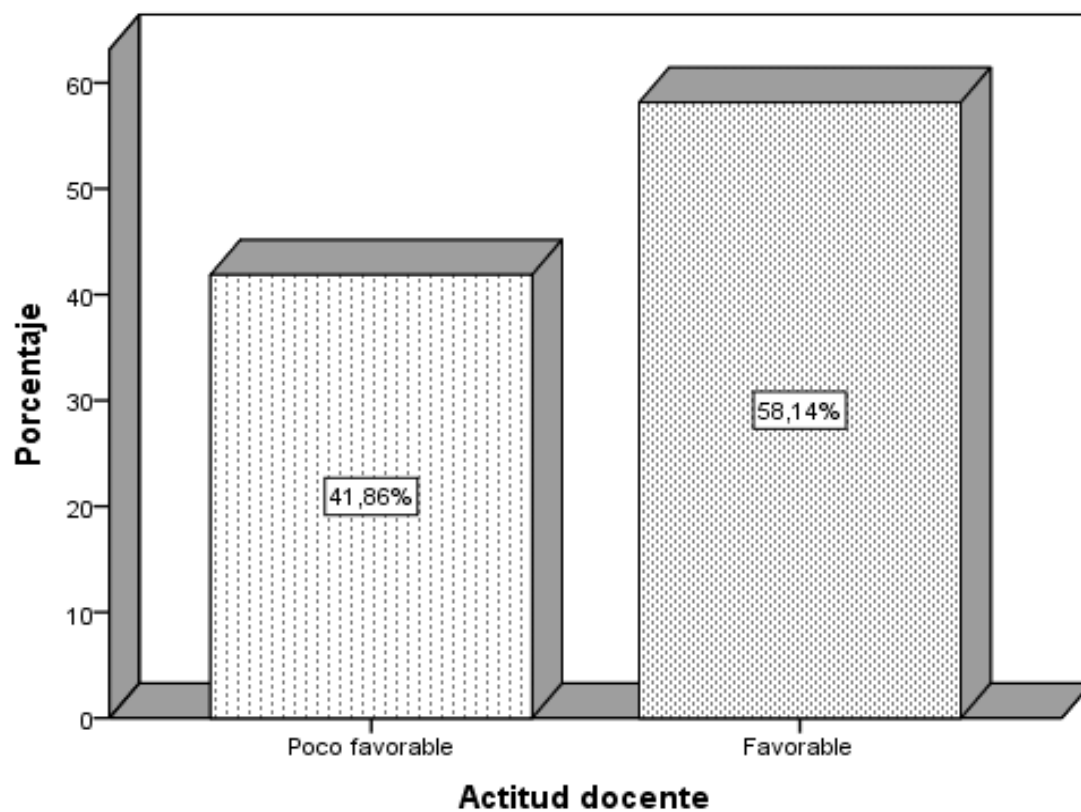


Figura 1. Niveles comparativos porcentuales de la actitud docente frente a los estudiantes inclusivos de una institución educativa parroquial de la Ugel 01.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Poco favorable	12	27,9	27,9	27,9
	Favorable	31	72,1	72,1	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

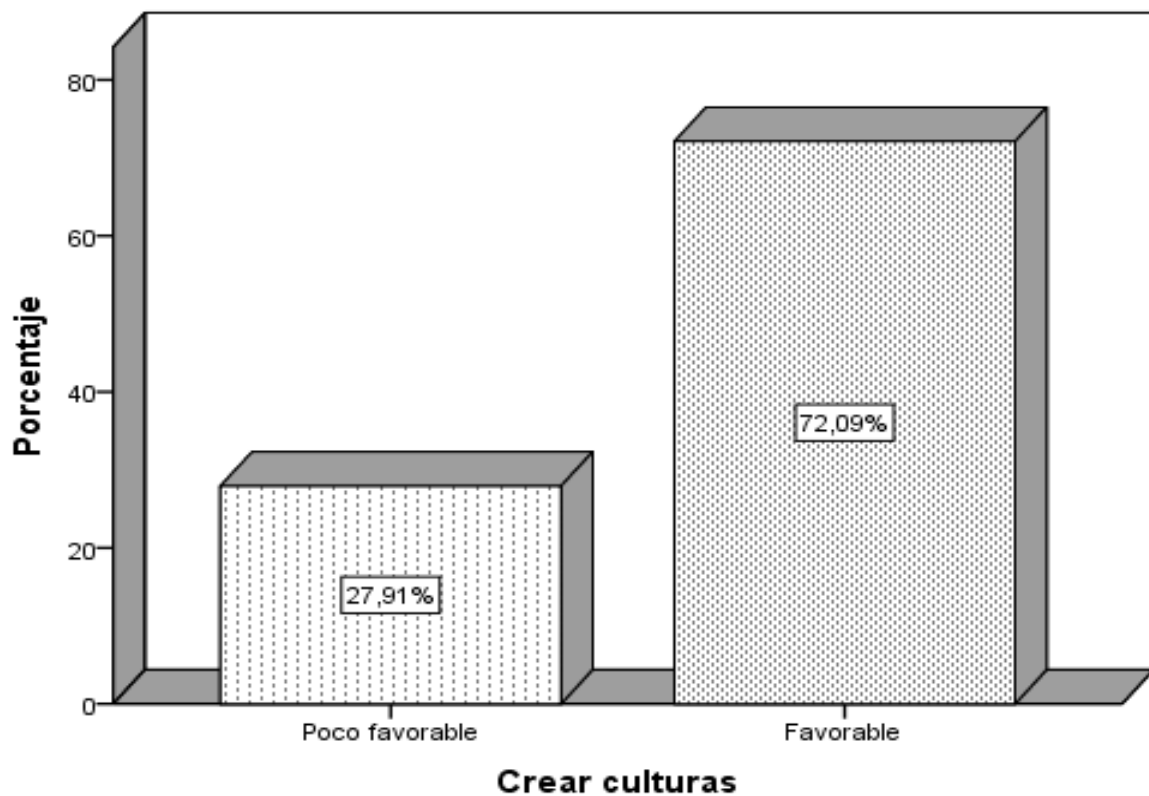


Figura 2. Niveles comparativos porcentuales de la dimensión crear culturas inclusivas frente a los estudiantes inclusivos de una institución educativa parroquial de la Ugel 01.

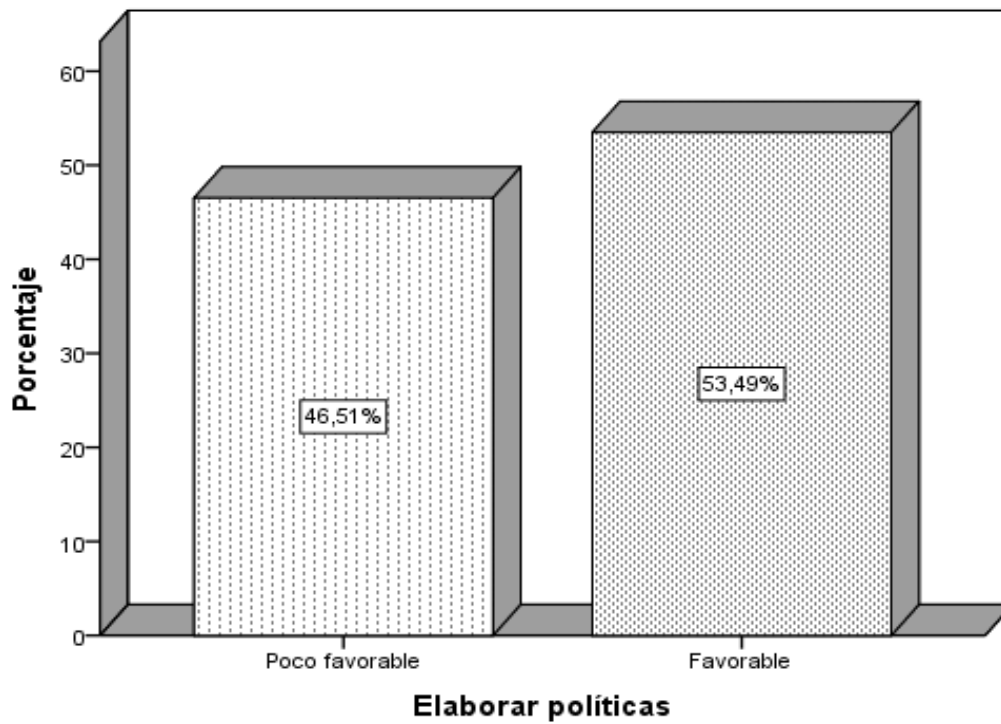


Figura 3. Niveles comparativos porcentuales de la dimensión crear culturas inclusivas frente a los estudiantes inclusivos de una institución educativa parroquial de la Ugel 01.

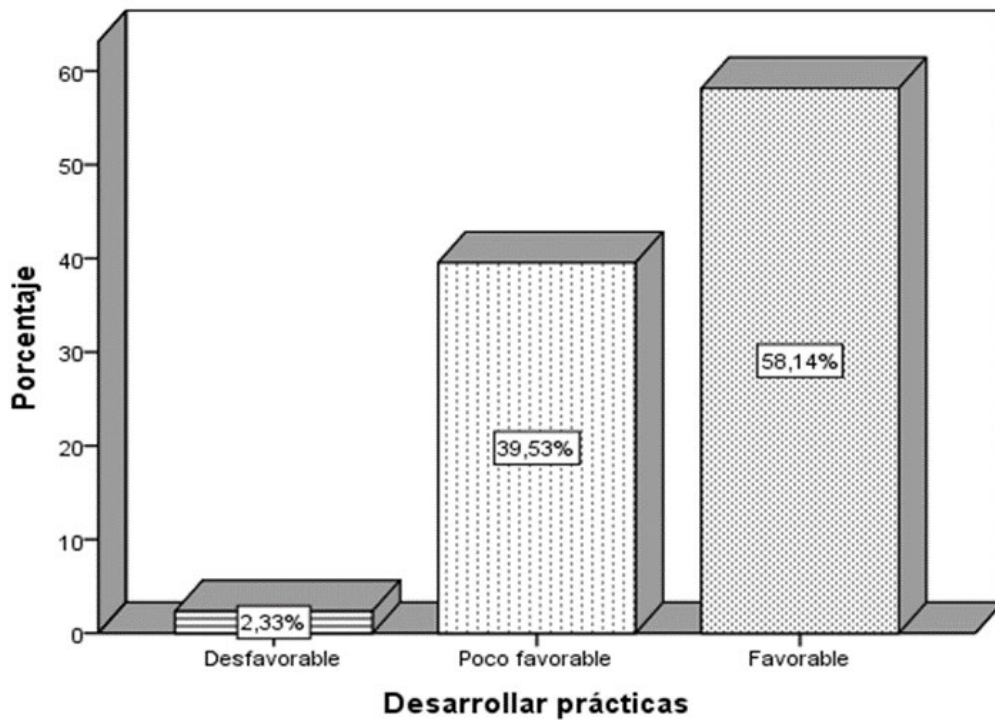


Figura 4. Niveles comparativos porcentuales de la dimensión desarrollar prácticas inclusivas frente a los estudiantes inclusivos en una institución educativa parroquial de la Ugel 01.

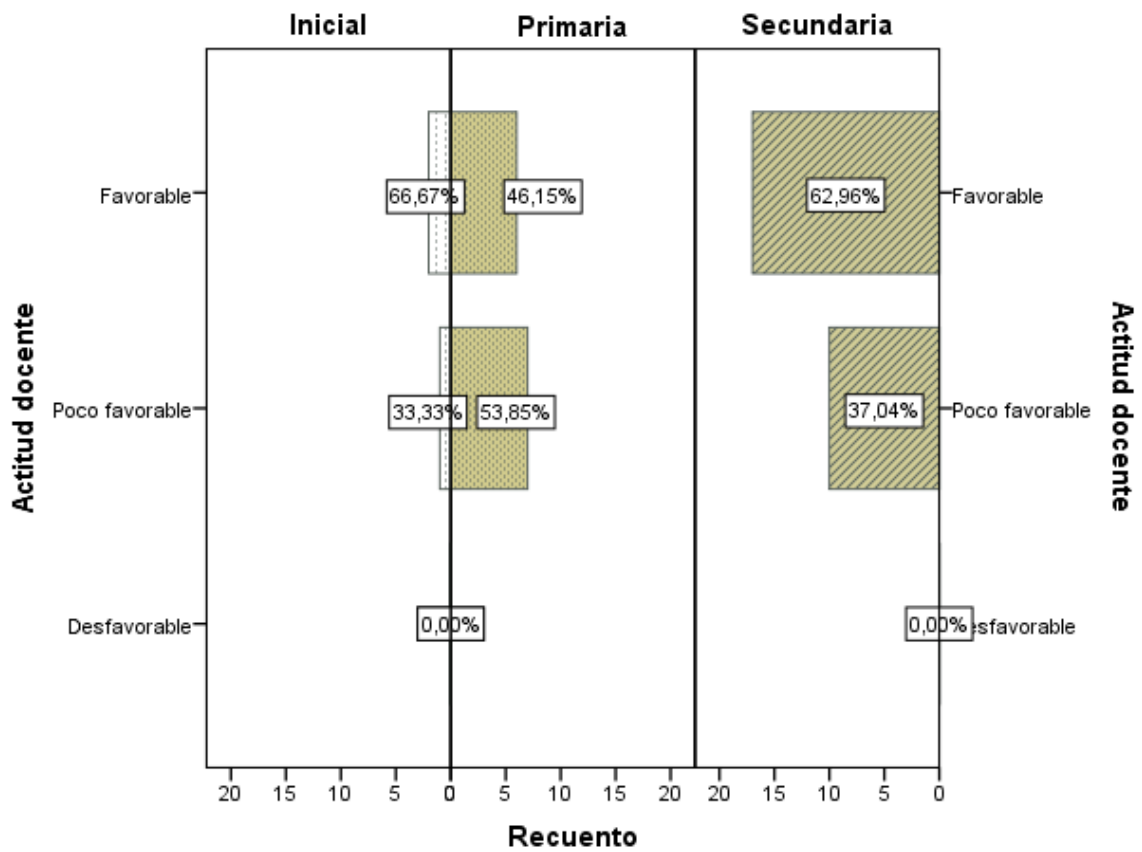


Figura 5. Comparación porcentual entre los niveles de la actitud docente frente a los estudiantes inclusivos y los niveles de educación inicial, primaria y secundaria de una institución educativa parroquial de la Ugel 01.

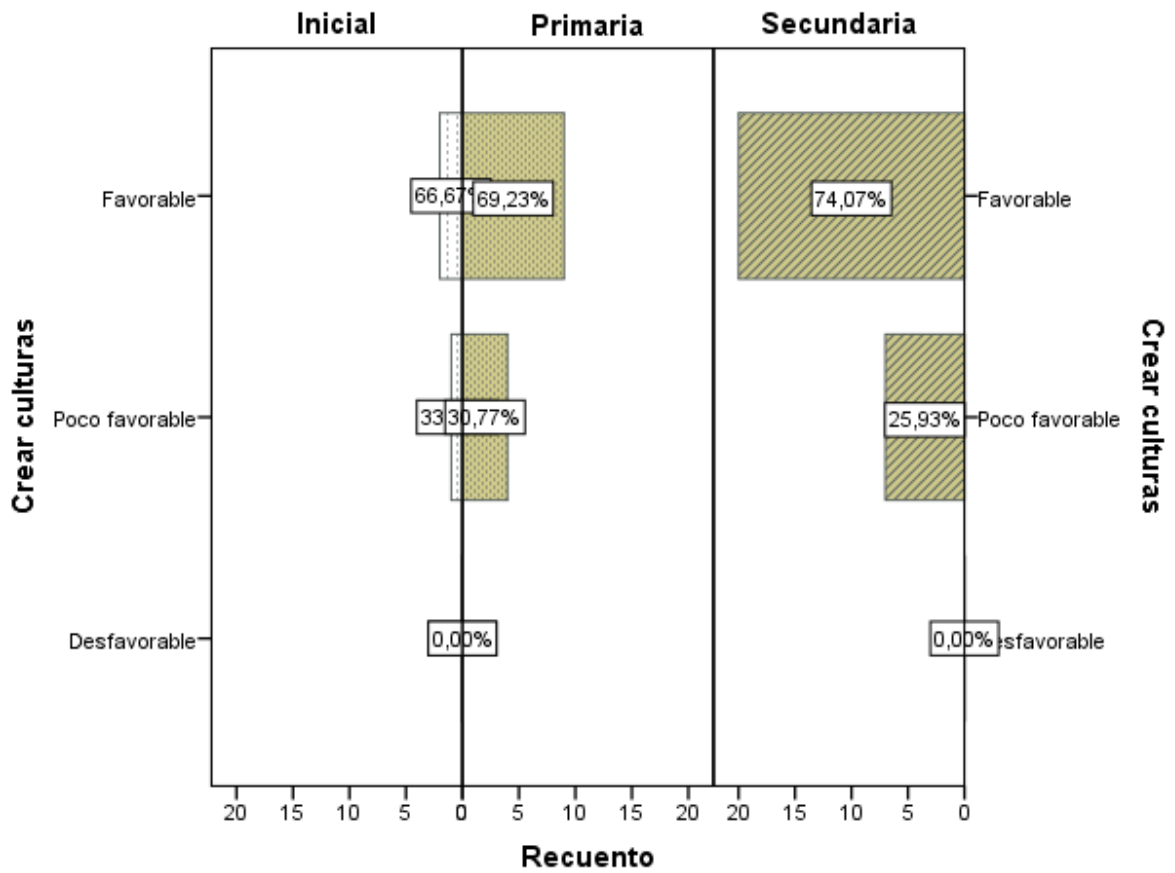


Figura 6. Comparación porcentual entre los niveles de la dimensión crear culturas inclusivas frente a los estudiantes inclusivos y los niveles de educación inicial, primaria y secundaria de una institución educativa parroquial de la Ugel 01.

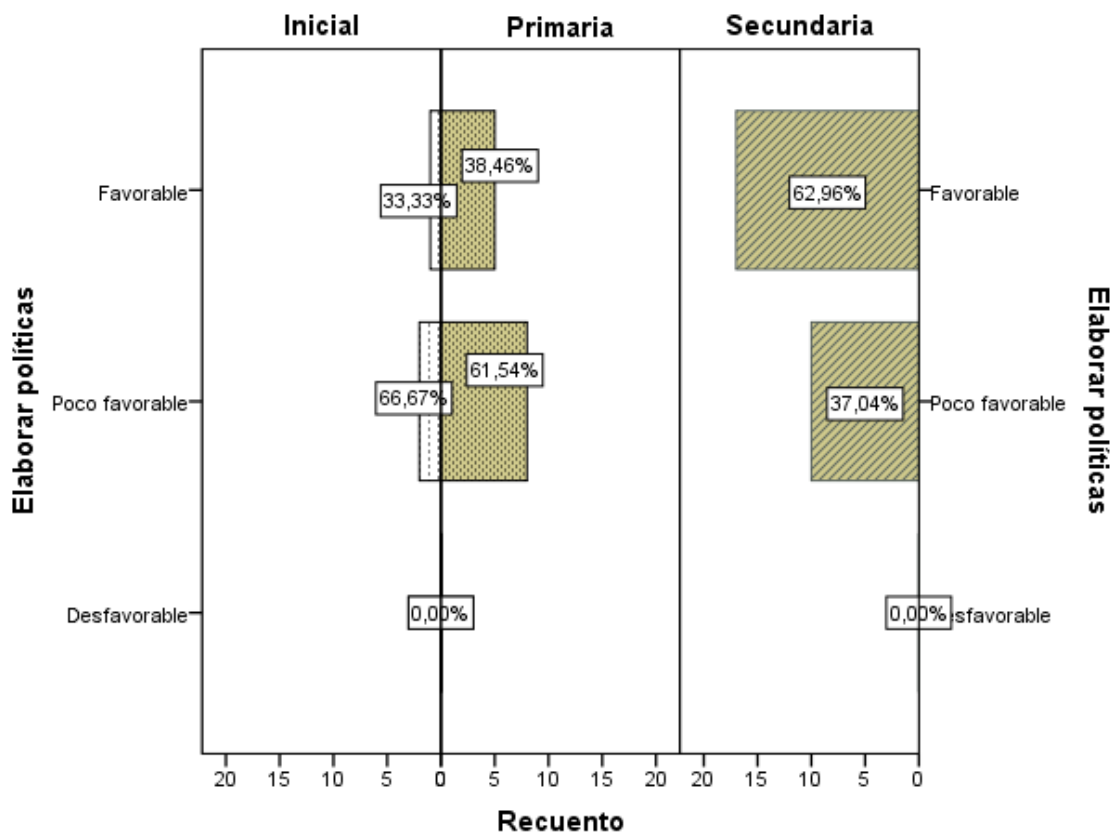


Figura 7. Comparación porcentual entre los niveles de la dimensión elaborar políticas inclusivas frente a los estudiantes inclusivos y los niveles de educación inicial, primaria y secundaria de una institución educativa parroquial de la Ugel 01.

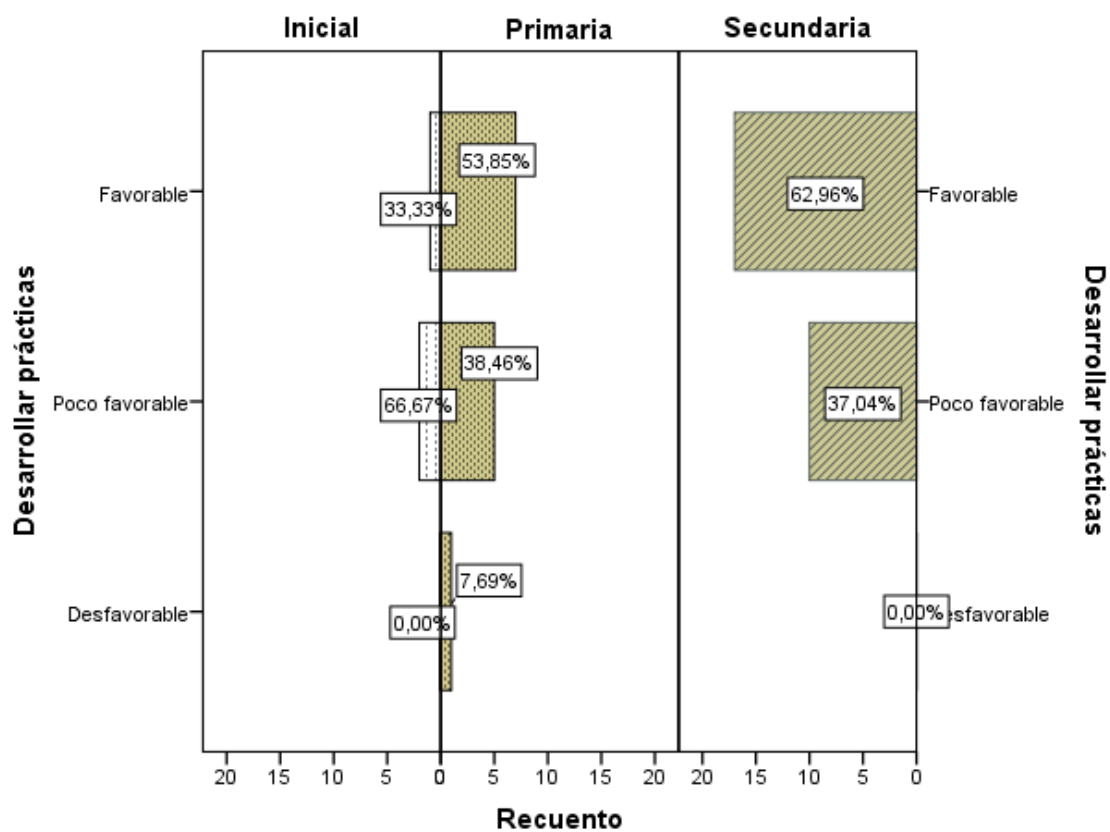


Figura 8. Comparación porcentual entre los niveles de la dimensión desarrollar prácticas inclusivas frente a los estudiantes inclusivos y los niveles de educación inicial, primaria y secundaria de una institución educativa parroquial de la Ugel 01.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN MEDICIÓN,
EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN
DE LA CALIDAD EDUCATIVA**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, **OSCAR GUILLERMO CHICCHON MENDOZA** docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN MEDICIÓN, EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC – LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "**ACTITUD DOCENTE FRENTE A LOS ESTUDIANTES INCLUSIVOS DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARROQUIAL DE LA UGEL 01 – LIMA 2019**", cuyo autor es **MARIA SOLEDAD MARTINEZ RAMOS**, constato que la investigación cumple con el índice de similitud establecido, y verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

Lima, 19 de diciembre del 2021

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
CHICCHON MENDOZA OSCAR GUILLERMO DNI: 08478538 ORCID: 0000-0001-6215-7028	