

UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCVELICA

(Creado por Ley 25265)

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL E
INTERCULTURAL BILINGÜE**



TESIS

**ACTITUD HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE DOCENTES DE
INICIAL DE UNA INSTITUCIÓN PRIVADA DEL DISTRITO DE SAN
MIGUEL – LIMA METROPOLITANA**

Línea de Investigación:
Entorno a la educación inclusiva

PRESENTADO POR:

BACH. ANA GABRIELA URRUCHI FERNÁNDEZ

**PARA OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN:**

EDUCACIÓN INICIAL

HUANCVELICA – PERÚ

2021



“Año del Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia”

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

En la ciudad de Huancavelica, a los 15 días del mes de octubre del año 2021, a horas 6:00 p.m, se reunieron los miembros del Jurado Evaluador, designados con la Resolución N° 0946-2019-D-FCED-UNH de fecha (18.11.19) conformado de la siguiente manera:

PRESIDENTA : Dra. JESUS MERY ARIAS HUANUCO
SECRETARIA : Mg. MARIA CLEOFE YALLICO MADGE
VOCAL : Mg. ROSARIO MERCEDES AGUILAR MELGAREJO

Con la finalidad de llevar a cabo la sustentación de tesis de forma virtual síncrona*, a través del Aplicativo MEET. La tesis titulada: “ACTITUD HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE DOCENTES DE INICIAL DE UNA INSTITUCIÓN PRIVADA DEL DISTRITO DE SAN MIGUEL – LIMA METROPOLITANA”, pertenece a las:

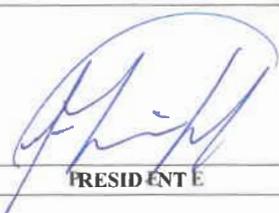
BACHILLERES : URRUCHI FERNÁNDEZ Ana Gabriela

Terminada la sustentación y defensa de la tesis de forma virtual síncrona, el presidente de jurado evaluador comunica a la bachiller y asistentes de forma virtual, que los jurados evaluadores abandonarán la sustentación virtual síncrona por un momento, con el propósito de deliberar el proceso de la sustentación de tesis. Después de 15 minutos, los jurados evaluadores se reincorporan a la sala de sustentación virtual, donde la secretaria del jurado evaluador da lectura del acta de sustentación virtual síncrona, llegando a la siguiente deliberación:

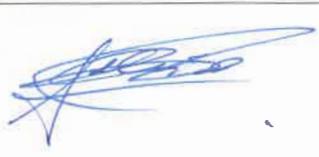
BACHILLER : URRUCHI FERNÁNDEZ Ana Gabriela
APROBADO POR : UNANIMIDAD
DESAPROBADO POR :
BACHILLER :
APROBADO POR :
DESAPROBADO POR :

OBSERVACIONES:

Siendo las horas 7:00 p.m. del mismo día, se da por concluida la sustentación virtual síncrona. En conformidad a lo actuado firmamos al pie del acta.



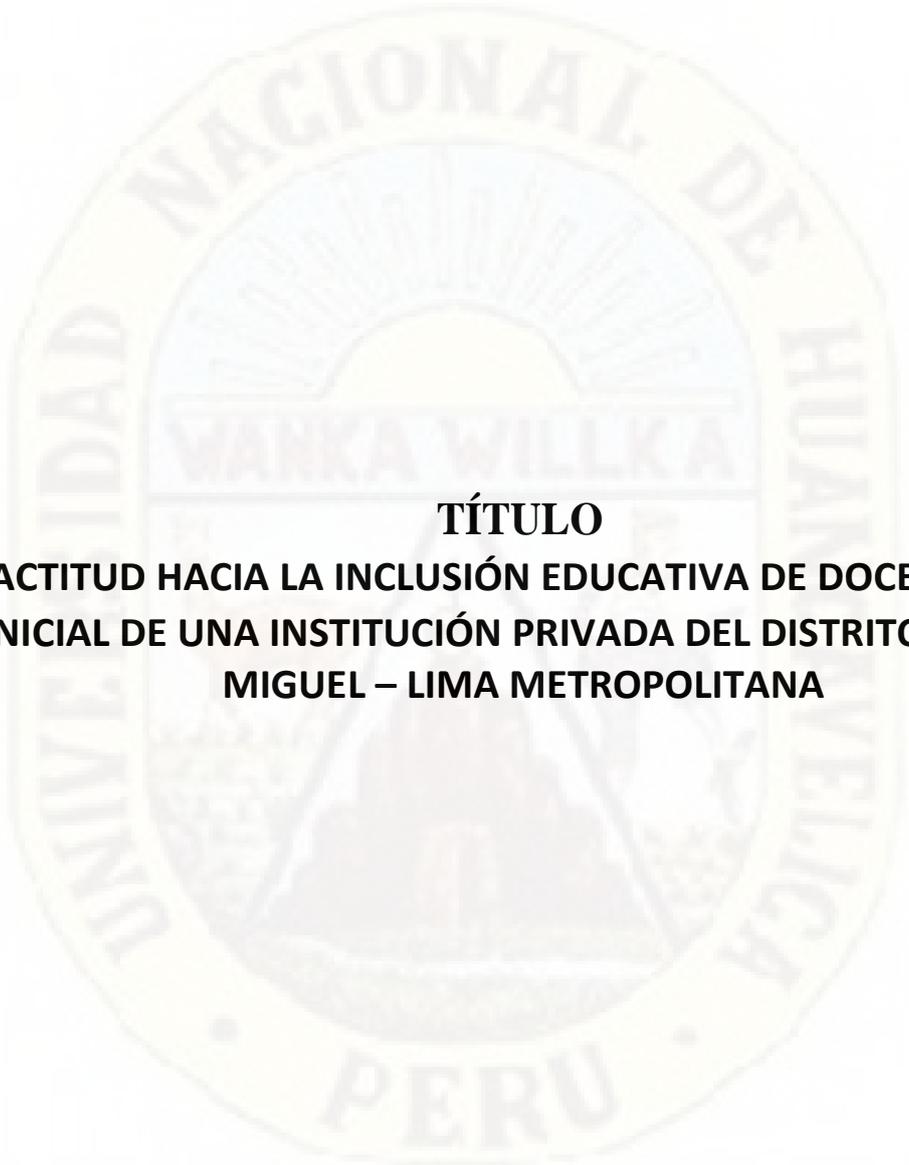
PRESIDENTE



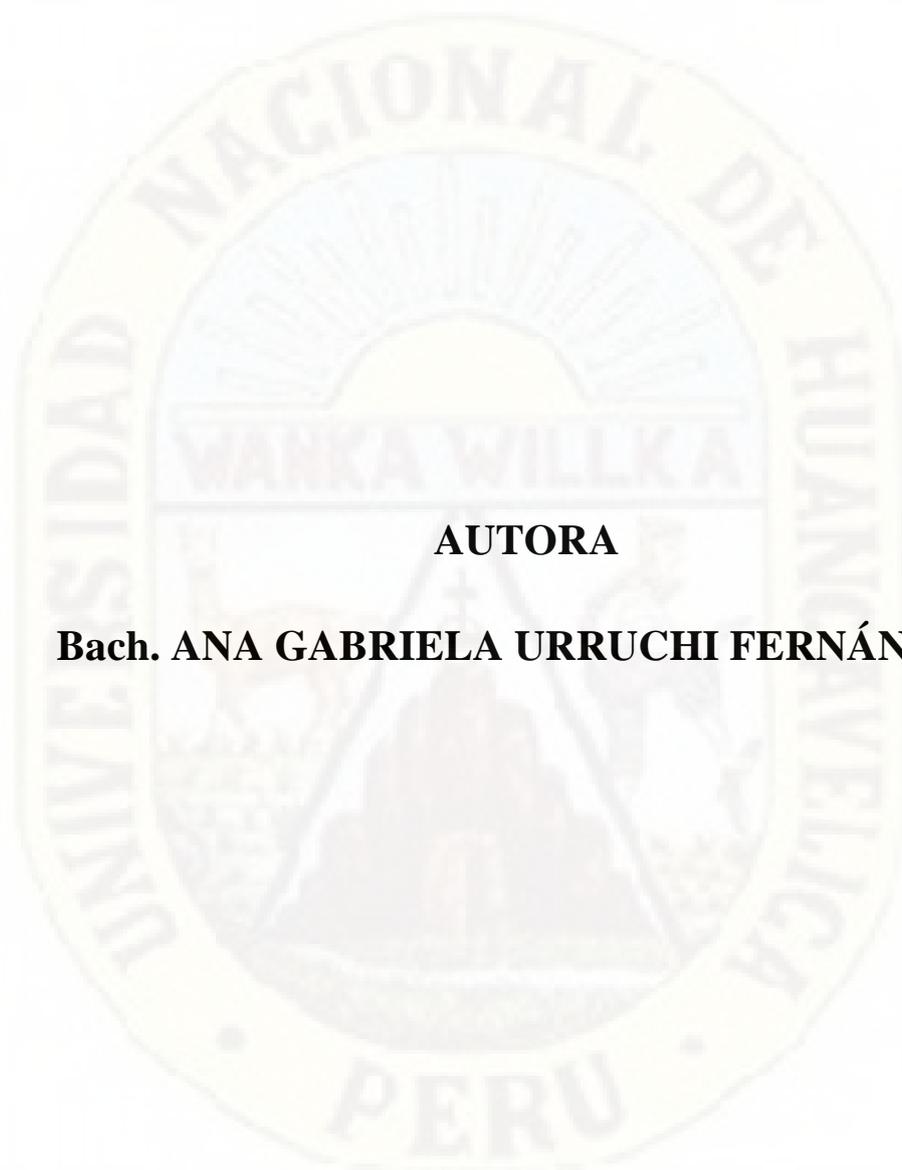
SECRETARIO



VOCAL

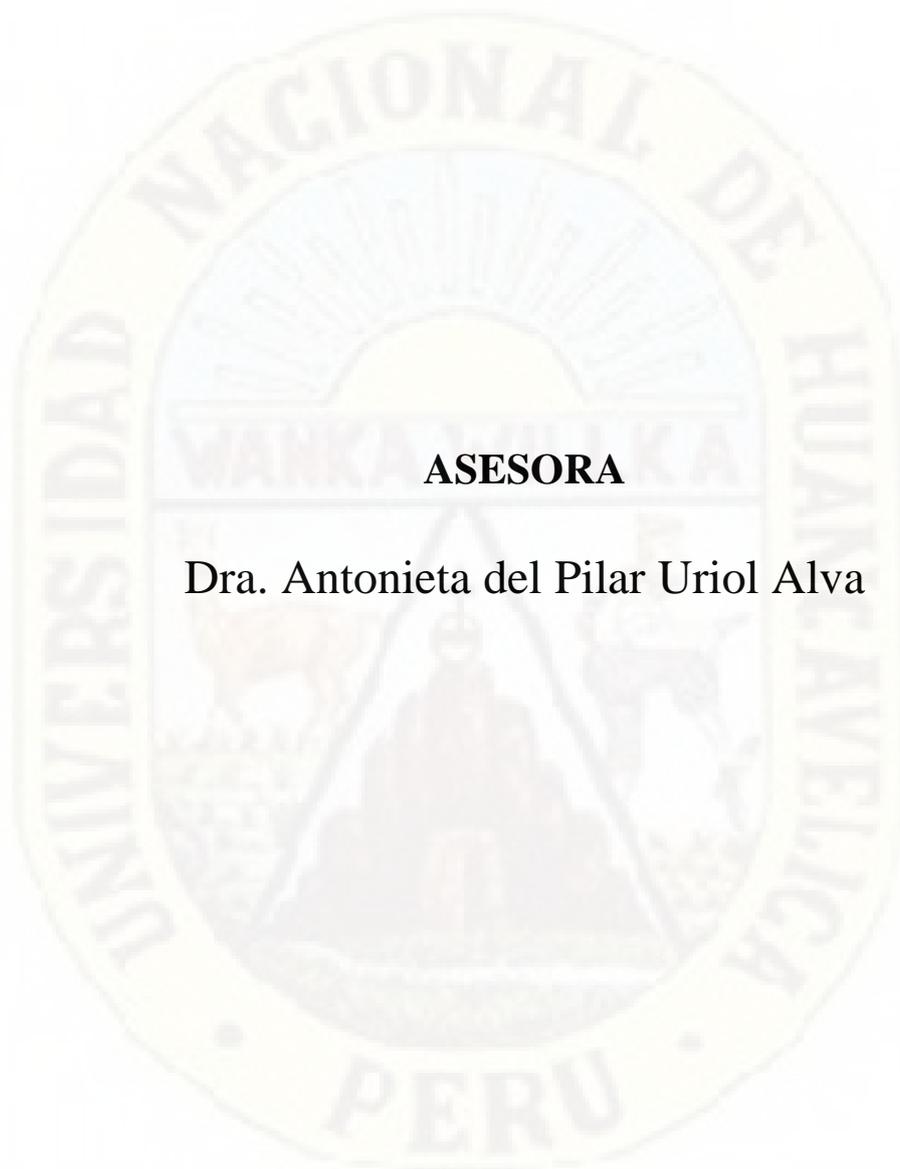


TÍTULO
ACTITUD HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE DOCENTES DE
INICIAL DE UNA INSTITUCIÓN PRIVADA DEL DISTRITO DE SAN
MIGUEL – LIMA METROPOLITANA



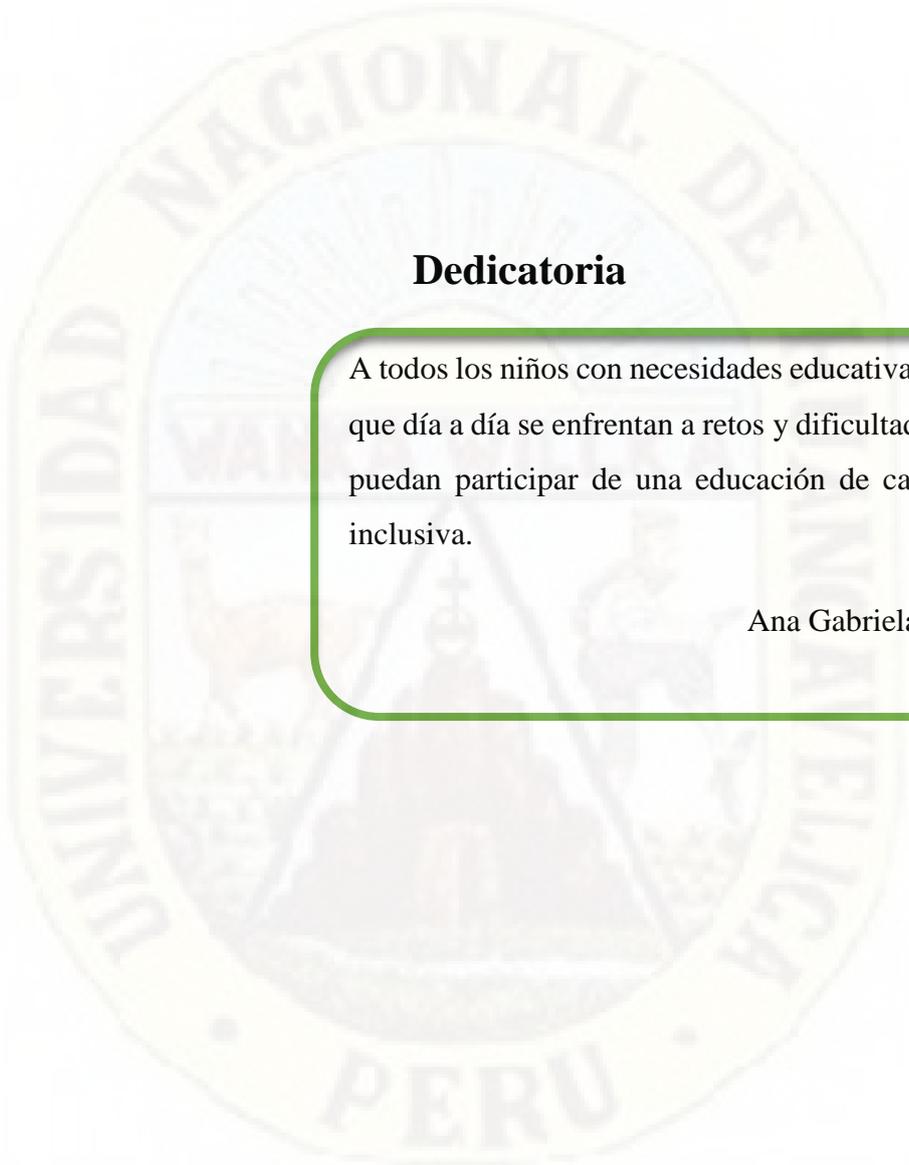
AUTORA

Bach. ANA GABRIELA URRUCHI FERNÁNDEZ



ASESORA

Dra. Antonieta del Pilar Uriol Alva



Dedicatoria

A todos los niños con necesidades educativas especiales, que día a día se enfrentan a retos y dificultades, para que puedan participar de una educación de calidad y más inclusiva.

Ana Gabriela

AGRADECIMIENTO

A mis padres que con su amor y apoyo constante me han ayudado a cumplir una de mis metas.

A mis alumnos con necesidades educativas especiales, que han sido motivo principal de esta investigación.

A Janet Gamarra, por compartir momentos significativos conmigo e impulsarme a seguir siempre adelante.

Finalmente, a mi asesora Dra. Antonieta del Pilar Uriol Alva, quien, con sus conocimientos y apoyo, permitieron el desarrollo de este trabajo.

Muchas gracias a todos.

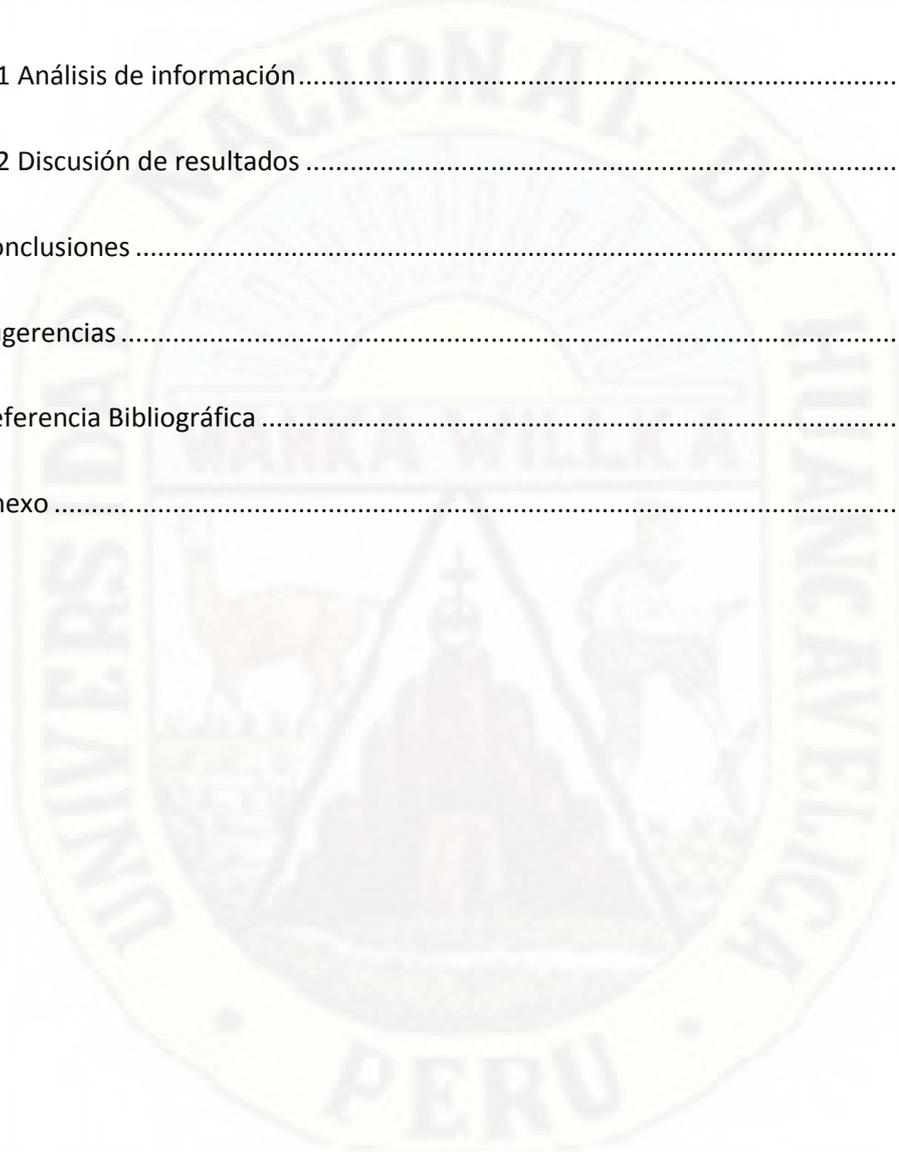
Ana Gabriela

ÍNDICE

Portada	i
Acta de Sustentación	ii
Título:.....	iii
Autora:.....	iv
Asesora:.....	v
Dedicatoria:.....	vi
Agradecimiento:.....	vii
Lista de Tablas.....	xi
Lista de Figuras.....	xii
RESUMEN	xiii
ABSTRACT	xiv
INTRODUCCIÓN.....	xv
Capítulo I:.....	17
Problema.....	17
1.1 Planteamiento del Problema	17
1.2 Formulación del problema.....	19
1.3 Objetivos	20

1.4. Justificación.....	21
1.5. Limitaciones	21
Capitulo II	22
Marco Teórico.....	22
2.1 Antecedentes.....	22
2.2 Bases Teóricas.....	32
2.3 Hipótesis.....	62
2.4 Definición de Términos.....	62
2.5 Identificación de Variables.....	63
2.6 Definición Operativa de Variable e Indicadores	64
Capitulo III	65
Metodología de la Investigación.....	65
3.1 Ámbito de estudio.....	65
3.2 Tipo de investigación	65
3.3 Nivel de investigación	65
3.4 Método de investigación	66
3.5 Diseño de investigación	66
3.6 Población, muestra y muestreo	67
3.7 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.....	68
3.8 Procedimiento de recolección de datos	69

3.9 Técnicas de procesamiento y análisis de datos	70
Capítulo IV.....	71
Resultados.....	71
4.1 Análisis de información.....	72
4.2 Discusión de resultados	84
Conclusiones	89
Sugerencias	90
Referencia Bibliográfica	91
Anexo	98



LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Frecuencia y porcentaje de la muestra de estudio según sexo	67
Tabla 2: Estadísticos de la actitud global hacia la inclusión educativa de los profesores de la muestra de estudio	72
Tabla 3: Actitud global hacia la inclusión educativa por niveles de los profesores de la muestra de estudio	73
Tabla 4: Estadísticos de la actitud cognitiva hacia la inclusión educativa de los profesores de la muestra de estudio	74
Tabla 5: Actitud cognitiva hacia la inclusión educativa por niveles de los profesores de inicial	75
Tabla 6: Estadísticos de la actitud afectiva hacia la inclusión educativa de los profesores ..	76
Tabla 7: Estadísticos de niveles de actitud afectiva de los profesores hacia la inclusión educativa.....	77
Tabla 8: Estadísticos de actitud conductual de los profesores hacia la inclusión educativa .	78
Tabla 9: Estadísticos de niveles de actitud conductual de los profesores hacia la inclusión educativa.....	80
Tabla 10: Niveles de actitud hacia la inclusión educativa de los profesores según experiencia.	81
Tabla 11: Estadístico comparativo, del nivel de actitud de los profesores hacia la inclusión educativa según edad	82
Tabla 12: Estadístico comparativo, del nivel de actitud de los profesores hacia la inclusión educativa según sexo	83

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Muestra de estudio según sexo	67
Figura 2: Diagrama de caja de la actitud global de los profesores hacia la inclusión educativa de la muestra de estudio.	72
Figura 3: Actitud global hacia la inclusión educativa de los profesores de la muestra de estudio por niveles.....	74
Figura 4: Diagramas de cajas de actitud cognitivo de los profesores hacia la inclusión educativa.....	75
Figura 5: Diagramas de barras de los niveles de actitud cognitiva hacia la inclusión educativa de los profesores de inicial	76
Figura 6: Diagramas de cajas de actitud afectiva de los profesores hacia la inclusión educativa	77
Figura 7: Diagramas de barras de los niveles de actitud afectiva de los profesores hacia la inclusión educativa	78
Figura 8: Diagramas de cajas de actitud conductual de los profesores hacia la inclusión educativa.....	79
Figura 9: Diagramas de barras de los niveles de actitud conductual de los profesores hacia la inclusión educativa	80
Figura 10: Diagramas de barras del nivel de actitud hacia la inclusión educativa de los profesores con experiencia y sin experiencia.....	81
Figura 11: Diagramas de barras del nivel de actitud de los profesores hacia la inclusión educativa según edad	82
Figura 12: Diagramas de barras del nivel de actitud de los profesores hacia la inclusión educativa según sexo.....	84

RESUMEN

El presente estudio, tiene como problema conocer cómo son los niveles de la actitud hacia la inclusión educativa de los profesores de una Institución Educativa Privada de Inicial del distrito San Miguel - Lima Metropolitana, y el objetivo fue determinar dichos niveles a nivel global y por dimensiones. El método científico guio el estudio, por estar dentro del enfoque cuantitativo; el tipo es básico, el nivel descriptivo y el diseño descriptivo simple. La población y muestra fueron 30 profesores, elegidos de manera intencional. El instrumento fue la escala de actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa EAPI, de Meneses (2016) con validez y confiabilidad. Los resultados demostraron que las actitudes hacia la inclusión educativa corresponden al nivel de muy negativo, siendo el promedio de 144.50, percentil 4. La actitud cognitiva (57.47), afectiva (49.47) y conductual (37.47) también corresponden al nivel de muy negativa. Los que tuvieron experiencia con niños incluidos demostraron menor actitud desfavorable, de aquellos que no tuvieron. Los docentes mayores tienden a puntajes más elevados de actitud negativa que los de menor edad. Las mujeres obtienen puntajes mayores de actitud negativa que los varones.

Palabras clave: actitud, inclusión educativa, profesores de inicial

ABSTRACT

The present study has the problem of knowing how are the levels of the attitude towards educational inclusion of the teachers of a Private Educational Institution of Initial of the San Miguel district - Metropolitan Lima, and the objective was to determine these levels at a global level and by dimensions. The scientific method guided the study, as it was within the quantitative approach; the type is basic, the level descriptive and the descriptive design simple. The population and sample were 30 teachers, chosen intentionally. The instrument was the scale of teachers' attitudes towards EAPI educational inclusion, by Meneses (2016) with validity and reliability. The results showed that attitudes towards educational inclusion correspond to the very negative level, the average being 144.50, 4th percentile. The cognitive (57.47), affective (49.47) and behavioral (37.47) level also correspond to the very negative level. Those who had experience with included children showed less unfavorable attitude than those who did not. Older teachers tend to have higher negative attitude scores than younger ones. Women obtain higher negative attitude scores than men.

Keywords: attitude, educational inclusion, preschool teachers

INTRODUCCIÓN

La presente investigación surge por la necesidad de contar con un diagnóstico sobre la actitud hacia la inclusión educativa de los profesores de Educación Inicial de una Institución Educativa Privada del distrito de San Miguel correspondiente a Lima Metropolitana. Cabe señalar que dicha Institución tiene alumnos incluidos, dentro del marco de la Ley N° 28044, sin embargo no se cuenta con el apoyo de todos los especialistas que acompañan a este proceso, donde se involucre a los actores de la educación, en ese sentido la presente tuvo como objetivo general determinar la actitud hacia la inclusión educativa de los docentes de nivel inicial de una Institución Educativa Privada del distrito de San Miguel - Lima Metropolitana.

EL estudio es importante porque permitió medir en los docentes de inicial el resultado de la política educativa del gobierno en relación a inclusión educativa, debido a su importancia para un sector de niños/as con necesidades educativas especiales que anteriormente acudían a estudiar a los Centros de Educación Básica Especial, a pesar de estar en los niveles de discapacidad leve y/o moderado, negándoles la oportunidad de adaptarse a su medio socio cultural, vivenciando una marginación de parte de la sociedad. Existen estudios que han demostrado actitudes positivas de los docentes hacia la inclusión, manifestando que hay más ventajas que desventajas para esta población de niños/as, así lo manifiesta Sanhueza, Granada y Bravo (2012) en Chile y González (2013) en México. Sin embargo, existen docentes que mantienen una actitud indiferente con tendencia favorable hacia la inclusión, tal como demostraron Clavijo, López, Cedillo, Mora y Ortiz (2016) en docentes de Ecuador, y Hernández-Amoros, Urrea-Solano, Granados Alós, Lagos San Martín y Sanmartín. (2017) en España. Por otro lado en Lima, Sucaticona (2016) nos demuestra que los docentes que tienen a su cargo la enseñanza de los niños/as inclusivos, tienen mejores actitudes de aquellos docentes que no tienen alumnos inclusivos en sus aulas de clase. Por lo que la presente investigación es un aporte para la promotoría de la I. E. P. de Inicial del distrito de San Miguel donde se realizó la investigación.

En tal sentido el presente estudio será una contribución para que el gobierno pueda cambiar en sus estrategias educativas, sobre todo en la implementación del proceso de inclusión de los niños con necesidades educativas especiales, ya sea en la infraestructura, así como en la preparación del personal docente y equipo multidisciplinario que hagan posible dicho proceso de manera exitosa, que conlleve a una vida pacífica con principios y valores humanos, sin discriminación de ningún tipo.

La investigación se estructuró de la siguiente manera:

Capítulo I: Problema, incluye la descripción y formulación del problema, así como objetivos, justificación y limitaciones del estudio.

Capítulo II: Marco teórico, contiene antecedentes de estudio, de nivel internacional, nacional y local, seguido de bases teóricas, así como definición de términos, las variables de estudio y su correspondiente operacionalización.

Capítulo III: Metodología, se circunscribe el ámbito de estudio, tipo, nivel y diseño de investigación; los métodos correspondientes, así como las técnicas e instrumentos de investigación y por último el procedimiento para la recolección y procesamiento de los datos.

Capítulo IV: Resultados, comprende el análisis de los datos, en razón a la variable de estudio y sus respectivas dimensiones, para cerrar el capítulo se presenta la discusión de los resultados.

Sigue conclusiones, sugerencias, referencia bibliográfica y anexo.

CAPÍTULO I

PROBLEMA

1.1 Planteamiento del Problema

La educación de las personas con discapacidad es un tema que ha ido ganando creciente importancia en el contexto internacional y nacional, tal es así que a la fecha se cuenta con normativa internacional y nacional que promueve un enfoque inclusivo; es decir, la transformación de prácticas educativas y sociales para atender las necesidades de todos los estudiantes.

La Conferencia Mundial sobre Educación de Necesidades Especiales: Acceso y calidad realizada en Salamanca en el año 1994, da inicio a un modelo de educación inclusiva, donde se enfatiza la importancia del rol de las Instituciones educativas para dar contestación a la diversidad de necesidades educativas de todos los/as estudiantes a través del acogimiento y aplicación de una pedagogía que consienta una educación sin diferencias, para lo cual se modifiquen la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica (Saavedra, Hernández y Ortega 2014).

En la década del 2000 al 2010 promulgada la Ley General de Educación N° 28044, el sistema educativo tiene un enfoque inclusivo como política del sector, en el que las personas con discapacidad tienen derecho a educarse con sus pares en igualdad de condiciones. En este caso no es la persona con discapacidad

la que debe adaptarse al sistema escolar, sino es el sistema educativo el que tiene la obligación de transformarse para brindar los apoyos, medidas y recursos que respondan a sus características y necesidades educativas; La educación inclusiva no es simplemente una reforma de la educación especial ni es una escuela que educa a algunos niños y niñas con discapacidad, la educación inclusiva significa reducir barreras al aprendizaje y a la participación de los niños con necesidades educativas especiales NEE, y desarrollar escuelas regulares capaces de satisfacer las necesidades de todos los alumnos y alumnas; es parte de un movimiento más amplio por una sociedad más justa para todos sus ciudadanos. (MINEDU – DIGEBI 2014).

Según la primera encuesta nacional especializada sobre discapacidad ENEDIS (INEI 2014) la matrícula es menor mientras más discapacidades tenga la persona; también es menor entre los 3 y 5 años, y pasados los 15 años. Entre quienes acceden, se perciben muchas carencias para atender a estudiantes con discapacidad, sobre todo en educación básica regular EBR. En cuanto a percepciones de algunos actores clave, destaca la idea de que todos los estudiantes deberían acceder a una institución.

En las últimas décadas educativa, sin importar el número o tipo de discapacidad, la meta de una inclusión plena parece todavía lejana, principalmente por las carencias en infraestructura, materiales educativos, sistemas de monitoreo y, sobre todo, recursos profesionales de los docentes.

Por otro lado, todo hecho o fenómeno genera una actitud que puede ser a favor o en contra, definida como predisposiciones para reaccionar favorable o desfavorablemente frente a un objeto organizadas a través de la experiencia y que ejercen influencia directa o dinámica sobre el comportamiento (Allport 1935 citado por Cabrera 2009)

Siendo el/la docente de la escuela regular quien recibirá, atenderá, y tendrá gran influencia en su formación académica y de adaptación socio-emocional de los niños con NEE, es considerado pieza clave en este proceso, por lo que su

actitud hacia la inclusión educativa será imprescindible para la concretización de éste proceso.

Cabe mencionar que prevalecen aún posturas poco favorables y limitantes para el desarrollo de una auténtica escuela inclusiva, por lo que la normatividad por sí sola no basta para el cambio de actitudes, de conceptualización y de perspectiva de los diferentes actores educativos; se requiere el liderazgo del Estado a través del Ministerio de Educación MINEDU, la articulación de los sectores, así como el compromiso de los actores de la sociedad civil, para garantizar el derecho a la educación de todas las personas con discapacidad.

En la Institución Educativa Privada del distrito de San Miguel, existen niños con NEE, con discapacidad intelectual, auditiva, visual, motora, entre otras, la infraestructura favorece a este proceso de inclusión, así como el equipo de profesionales psicólogos, trabajadores sociales, y docentes, sin embargo se observa el desinterés que muestran hacia esta población, se presume que es por falta de conocimientos relacionados a estos tópicos, lo cual hace que exista poca adaptación de los niños y niñas que asisten a esta institución en calidad de inclusivos.

En ese sentido se requiere un diagnóstico de las actitudes de los/as docentes hacia este proceso, con la finalidad de que a partir de ello, se realice una intervención que mejore la inclusión educativa que ha de repercutir en la adaptación de esta población al medio social, así como favorecerá a los demás niños/as en su formación integral, haciéndolos más sensibles, y teniendo como primer valor al ser humano.

1.2 Formulación del problema

Por lo expuesto anteriormente, la formulación del problema queda planteada en la siguiente interrogante:

1.2.1 Problema general

¿Cuál es la actitud hacia la inclusión educativa de los docentes de nivel inicial de una Institución Educativa Privada del distrito de San Miguel – Lima Metropolitana?

1.2.2 Problemas específicos

a. ¿Cuál es la actitud cognitiva hacia la inclusión educativa de los docentes de nivel inicial de una Institución Educativa Privada del distrito de San Miguel – Lima Metropolitana?

b. ¿Cuál es la actitud afectiva hacia la inclusión educativa de los docentes de nivel inicial de una Institución Educativa Privada del distrito de San Miguel – Lima Metropolitana?

c. ¿Cuál es la actitud conductual hacia la inclusión educativa de los docentes de nivel inicial de una Institución Educativa Privada del distrito de San Miguel – Lima Metropolitana?

1.3 Objetivos

1.3.1 General

Determinar la actitud hacia la inclusión educativa de los docentes de nivel inicial de una Institución Educativa Privada del distrito de San Miguel - Lima Metropolitana.

1.3.2 Específicos

a. Precisar la actitud cognitiva hacia la inclusión educativa de los docentes de nivel inicial de una Institución Educativa Privada del distrito de San Miguel - Lima Metropolitana.

b. Determinar la actitud afectiva hacia la inclusión educativa de los docentes de nivel inicial de una Institución Educativa Privada del distrito de San Miguel - Lima Metropolitana.

c. Determinar la actitud conductual hacia la inclusión educativa de los docentes de nivel inicial de una Institución Educativa Privada del distrito de San Miguel - Lima Metropolitana.

1.4. Justificación

La inclusión educativa a las escuelas regulares va en aumento, generando diversas actitudes en las poblaciones implicadas, específicamente en los docentes quienes se hacen cargo de la labor pedagógica de ésta población vulnerable. Por tanto el presente estudio se justifica en razón de que falta un diagnóstico relacionado con la actitud de los docentes hacia la inclusión educativa, en lo cognitivo, afectivo y conductual en la Institución privada de nivel inicial del ámbito de estudio, cuyos resultados obtenidos permitirán identificar las debilidades y fortalezas de tales actitudes de una forma directa, y en lo posterior contribuirá en la mejora del desempeño docente que irá en beneficio de los alumnos y la Institución Educativa Inicial para una convivencia entre los niños y niñas, padres y madres de familia, docentes, personal directivo, administrativo y de servicio, ampliándose a los pobladores del distrito de San Miguel. Por otro lado la investigación está dentro del respeto de los derechos humanos y la justicia social que por bastante tiempo han sido excluidos este sector de la población. Así mismo, siendo una investigación de nivel descriptivo, permitirá en lo posterior desarrollar trabajos de tipo aplicativo.

1.5. Limitaciones

La investigación quedó limitada en la selección de la muestra de estudio, debido a que fue intencional, por tanto los resultados no podrán generalizarse para otros ámbitos. Así mismo el control de variables se limitó a sexo, edad y experiencia con o sin niños incluidos.



CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes

a. A nivel internacional:

Sanhueza, Granada y Bravo (2012) realizaron su trabajo: *Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa*, Universidad Católica del Maule - Talca – Chile, Universidad de Costa Rica/Sede Rodrigo Facio Brenes Montes de Oca - San José- Costa Rica. Los objetivos que guiaron la investigación fueron: a. identificar las medidas que favorecen la educación inclusiva en ambos colectivos de profesorado; b. conocer los recursos y apoyos con que cuenta el profesorado para favorecer la educación inclusiva; y c. valorar los principios de la educación inclusiva que subyacen a sus prácticas docentes. Se adoptó un enfoque cuantitativo a través de un diseño descriptivo de tipo encuesta. La muestra estuvo conformada de profesores de Chile (N = 92) y Costa Rica (N = 126). Los resultados a las que arribaron fueron:

- Los profesores participantes presentan una actitud positiva hacia la inclusión, incorporando diferentes medidas para atender las necesidades educativas especiales del alumnado.

- Los recursos materiales y el tiempo continúan siendo percibidos por el profesorado como una limitante para el desarrollo de prácticas inclusivas.
- Cuando se le consulta al profesorado si es posible una educación inclusiva en todas las etapas educativas, los profesores chilenos son los que defienden con mayor decisión esta posición, así mismo señalan que la educación inclusiva representa más ventajas que desventajas.
- En el estudio, el profesorado participante apoya decididamente la idea de que la inclusión de alumnos con NEE posee un beneficio social; sin embargo, esta aprobación disminuye (principalmente en el caso de Costa Rica) cuando se plantea un beneficio de tipo académico para todo el alumnado que participa en el aula.

González (2013) *Actitudes docentes ante la inclusión de niños preescolares con necesidades educativas especiales en escuelas regulares* Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala – México. El objetivo general fue: conocer las actitudes de las educadoras de la zona escolar No. 1 de la Ciudad de Tlaxcala, ante la inclusión de preescolares, que presentan NEE, dentro del aula regular. El instrumento presenta 35 reactivos con respuestas tipo escala Likert, el cual se aplicó a una muestra de 50 educadoras de la Zona Escolar No. 1. El tipo de estudio es descriptivo, no experimental transversal. Los resultados y conclusiones fueron:

- Las educadoras refieren no contar con la formación necesaria para atender a los niños con NEE sin embargo, muestran una actitud favorable a recibirlos en sus aulas.
- Las educadoras manifestaron como causa del trabajo inadecuado la falta de conocimientos sobre este grupo niños. Así mismo opinaron la poca formación con la que cuentan para atender a preescolares con NEE, la han adquirido por asistir a algún curso particular, pero que en su gran mayoría se basan en su experiencia y/o en la poca orientación

que llegan a recibir de las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular, o con sus mismas compañeras de trabajo.

- La Actitud más favorable hacia la inclusión de preescolares a la escuela regular, se dio en el grupo de educadoras que participaron en el programa denominado “Carrera Magisterial” aquí notamos que la inclusión y esta variable están relacionadas,

Adame (2015) en su investigación: *Evaluación e interpretación de la actitud del profesorado hacia alumnos con discapacidad*, Universidad de Extremadura – España; tuvo como objetivo, conocer la actitud que tienen los profesores hacia los estudiantes que presentan NEE y el de comprobar si han existido avances en lo que respecta a la inclusión educativa de estos estudiantes, por lo cual tuvo como muestra a 50 profesores de distintos centros educativos ordinarios y especiales, y los resultados que obtuvo son los siguientes:

- Los docentes presentan actitudes positivas y negativas (más negativas) hacia los alumnos con NEE.
- Dentro de las actitudes negativas que presentan los docentes, se manifiesta la inferencia que tienen estos frente a estos alumnos, la poca interacción, el que no exista un contacto visual, acercamiento físico, entre otras conductas, lo que no permiten a los estudiantes con NEE poder desarrollarse correctamente, al no ser atendidas sus necesidades educativas, lo que impide a la larga su aprendizaje en cuanto a contenidos curriculares.
- También existen docentes que tienen una actitud positiva hacia los alumnos con NEE estos interactúan con sus alumnos, ya sea con el contacto ocular, o con sonrisas y refuerzos positivos, todos estos aspectos influyen en el desarrollo del alumno con NEE ya que estos se interesan por las lecciones dictadas y suelen participar más en clases.

Clavijo, López, Cedillo, Mora y Ortiz (2016) *Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca*. Universidad de Cuenca - Ecuador, el objetivo fue: analizar las actitudes de los profesores hacia la educación inclusiva en escuelas primarias públicas y privadas de la ciudad de Cuenca; la población fue de 650 docentes, seleccionados en base al método probabilístico estratificado, la metodología fue de tipo transversal cuantitativa, utilizando una adaptación del cuestionario de Tárraga et al. (2013). Los resultados revelaron que:

- Los profesores en general tienen una actitud indiferente tendiendo a favorable hacia la educación inclusiva.
- Se encontró que actitudes más positivas están asociadas a docentes jóvenes con pocos años de servicio.
- No se encontró una relación significativa entre actitud y sexo, pero se encontró una asociación con la capacitación, su nivel de educación y experiencia previa con niños de educación inclusiva y el apoyo institucional (público o privado).

Hernández-Amoros, Urrea-Solano, Granados, Alós, Lagos, San Martín y Sanmartín. (2017) *Actitudes de los maestros en formación sobre la diversidad e inclusión educativa*, Universidad de Alicante – España. El objetivo fue conocer las actitudes hacia la atención a la diversidad e inclusión educativa de los maestros en formación, así como de identificar posibles diferencias entre ellos, en función del curso en el que están matriculados. La muestra fue de 90 y 68 estudiantes del primer y último curso, respectivamente, de los grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria, de la Universidad de Alicante. El instrumento fue un cuestionario, integrado por cinco ítems escala Likert y tres cuestiones abiertas. El enfoque metodológico fue mixto. Los resultados alcanzados fueron:

- Las actitudes hacia la diversidad en general son favorables y muy parecidos en los estudiantes de un curso y otro, localizándose diferencias estadísticamente significativas en relación al tipo de

escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, y el impacto positivo que la diversidad tiene sobre la comunidad educativa. En ambos casos, se reconoce la atención a la diversidad como una tarea inevitable y se subrayan las fortalezas de la escuela inclusiva, en las respuestas de los estudiantes del último curso, se evidencia la distancia que existe todavía entre teoría y práctica, en materia de inclusión.

- Se concluye, seguir trabajando sobre el plano actitudinal de los maestros en formación para que, con su práctica profesional futura, superen tal distanciamiento.

Angenscheidt y Navarrete (2017), realizaron una investigación denominada: *Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva*. Universidad Católica del Uruguay – Montevideo. El objetivo fue: describir las actitudes de los docentes de enseñanza inicial y primaria en un colegio privado de Montevideo sobre la educación inclusiva. El diseño fue de tipo transversal y descriptivo y el instrumento utilizado, la escala de opinión acerca de la educación inclusiva. Las actitudes se midieron con un instrumento de 23 ítems, con cinco alternativas de respuesta en la escala de actitudes tipo Likert. Se trabajó con una muestra no probabilística de 44 docentes que dictan asignaturas de inglés y español. Los resultados mostraron:

- Una actitud favorable hacia los fundamentos de la educación inclusiva y hacia las prácticas inclusivas. Asimismo, reflejan que los docentes que enseñan español tienen una actitud más favorable que sus pares que enseñan inglés con respecto a los fundamentos de la educación inclusiva.
- Además, se encontró que los docentes con más experiencia tienen una actitud más favorable en relación con las medidas y prácticas inclusivas.
- No se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre las actitudes de los docentes y la etapa educativa o nivel de capacitación.

A excepción del conocimiento sobre el tema “fundamentos acerca de la educación inclusiva”, donde los maestros de español tienen más conocimientos que sus colegas que enseñan inglés.

b. A nivel nacional:

Casallo (2014) *Actitudes frente a la educación inclusiva en docentes de educación inicial de zona urbana de Huancayo*. Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP), Junín. El objetivo fue establecer si difieren las actitudes frente a la educación inclusiva de niños con necesidad educativas especiales de las docentes de instituciones educativas de nivel inicial de zona urbana de Huancayo, en función a factores moduladores como el centro de formación profesional, edad, nivel de capacitación especializada, años de servicio profesional, estado civil, percepción de carga mental en el trabajo y categoría laboral. Para el estudio se consideró una muestra probabilística de 164 profesores, con estudio de corte transversal de nivel descriptivo, el instrumento para recoger datos fue el test de Actitudes Frente a la Educación Inclusiva, escala tipo Likert. Los resultados obtenidos señalaron que:

- Existe mayor predominio de actitudes negativas de intensidad leve frente a la educación inclusiva de niños con NEE en las docentes de instituciones educativas de nivel inicial de zona urbana de la ciudad de Huancayo.
- Las docentes de gestión privada demuestran mayor nivel de disposiciones psicológicas (positivas) de las docentes de gestión pública.
- Las docentes de mayor rango de edad (35 años a más) manifiestan actitudes más segregadoras que las docentes con menos edad (23 a 35 años).
- Las docentes que han asistido a programas o cursos de capacitación sobre educación inclusiva y aquellos que no participaron, muestran actitudes con similares características.

- Las docentes con menor antigüedad laboral (menos de 15 años) presentan actitudes más favorables que las docentes jóvenes en el ejercicio profesional.
- Las docentes contratadas presentan un cuadro psicológico actitudinal más favorable que las nombradas.

Goldsmith (2014) realizó una tesis denominada: *Actitud docente y prácticas educativas inclusivas en estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la Ugel, Casma, 2014*, Universidad Peruana Unión, sede Arequipa – Perú. El objetivo fue determinar la relación entre la actitud docente y el uso de prácticas educativas inclusivas de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014; la población estuvo conformado por 350 docentes, de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, y la muestra por 250 profesores, la investigación es de tipo cuantitativo, no experimental, diseño descriptivo, correlacional de corte transversal, con método hipotético deductivo. Las conclusiones a las que arribó fueron:

- La actitud docente guarda relación directa y significativa con el uso de prácticas educativas inclusivas de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014.
- La actitud docente guarda relación directa y significativa con el uso de estrategias de organización y manejo efectivo del aula de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014.
- La actitud docente guarda relación directa y significativa con el uso de estrategia de enseñanza y evaluación de los aprendizajes de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014.

- La actitud docente guarda relación directa y significativa con el uso de estrategias de agrupamiento de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014.
- La actitud docente guarda relación directa y significativa con el uso de estrategias de adaptación de las actividades de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014.

c. A nivel local

Ruiz. (2010) *Actitudes acerca de la educación inclusiva en profesores de primaria de una institución educativa del Callao*, Universidad San Ignacio de Loyola- Perú, El objetivo es establecer las actitudes que presentan los profesores de Educación Básica Regular acerca de la educación inclusiva. La investigación es enmarcada dentro del paradigma cualitativo, desarrollándose bajo una metodología descriptiva simple, con un diseño no experimental. La población está conformada por los profesores del nivel primario de una Institución Educativa del Callao. La muestra para fines operativos es de 20 profesores de ambos sexos. Para la recolección de los datos se diseña un cuestionario conformado por 60 preguntas, con Escala de Lickert propuesta por Damm (2005) y adaptada a nuestra realidad peruana. La confiabilidad de los instrumentos obtiene un coeficiente de Alfa de Cronbach de 0,880. El análisis de datos se realiza mediante cálculos de medias y desviaciones estándar. Los resultados obtenidos revelan que:

- Los profesores en cuanto a la actitud cognitiva, el 50% y 25% se encuentran en un nivel adecuado (alto y medio), frente a sólo un 25% de docentes que muestran nivel bajo
- En la actitud afectiva el 45% y 25% se encuentran en un nivel de aceptación positiva (alto y medio), frente a sólo un 30% de docentes que muestran nivel bajo de aceptación.

- En la actitud conductual el 45% y 30% se encuentran en un nivel de aceptación positiva (alto y medio), frente a sólo un 25% de docentes que muestran nivel bajo de aceptación no trabajando bajo el enfoque inclusivo.
- En relación a sexo, entre 70 y 90% de docentes mujeres, tiene actitud positiva hacia la inclusión educativa, a diferencia de los varones equivalente a 10 y 30%.

Cahuana (2016) realizó una tesis: *Actitud de los estudiantes frente a la educación inclusiva en la I.E.E. Ricardo Palma de Surquillo 2016*. Universidad César Vallejo, sede Lima. El objetivo general es determinar la actitud predominante de los estudiantes frente a la educación inclusiva en la Institución Educativa Emblemática Ricardo Palma de Surquillo, Lima-Perú; la muestra fue de 151 estudiantes, el método de investigación utilizada es descriptivo, tipo de estudio básica y el diseño no experimental. Los resultados fueron:

- En el nivel alto se encuentra el 52,3%, en nivel medio 47,7% y el nivel bajo 00%
- Los estudiantes de la muestra de estudio poseen una actitud positiva frente a la inclusión educativa.

Meneses (2016) *Actitudes hacia la inclusión educativa en profesoras de primaria de instituciones privadas de educación básica regular de Lima Metropolitana*. Universidad de Lima. Lima-Perú. La presente investigación tuvo como objetivo describir las actitudes hacia la inclusión educativa de personas con discapacidad en los docentes de primaria de colegios privados de Educación Básica Regular (EBR) de Lima Metropolitana. Se construyó un instrumento para medir la variable de estudio, denominado: escala de actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa (EAPI). La muestra fue de 280 profesoras de primaria de 17 colegios privados de EBR. Los resultados permitieron fueron:

- Las profesoras de primaria de colegios privados de EBR de Lima Metropolitana presentan actitudes ambivalentes hacia la inclusión educativa, siendo las profesoras con experiencia previa quienes presentan actitudes más positivas.

Sucaticona (2016) *Actitud del docente hacia la inclusión en maestros con y sin alumnos con necesidades educativas especiales de las instituciones educativas estatales de la Ugel 01*. Universidad Ricardo Palma. Lima – Perú. El propósito del presente estudio es comparar las actitudes hacia la inclusión que presentan los docentes con y sin alumnos con necesidades educativas especiales pertenecientes a las instituciones educativas estatales de la UGEL 01. El diseño de la investigación corresponde a un diseño descriptivo comparativo. El proceso investigativo tuvo un universo de 100 docentes de la educación básica regular. Se construyó una escala de actitudes de los docentes hacia los alumnos inclusivos constituida por treinta y tres ítems tipo Lickert, distribuidas en las dimensiones de preocupación, sobreprotección, ausencia de rechazo y aceptación. Los resultados que se obtuvieron demuestran que:

- Los docentes que tienen a su cargo la enseñanza de los alumnos inclusivos presentan mejores actitudes que los docentes que no tienen alumnos inclusivos en sus aulas de clase.
- En la dimensión de preocupación entre los docentes que presentan o no alumnos inclusivos, no existen diferencias estadísticamente significativas, ya que ambos grupos evalúan de forma similar la preocupación.
- En la dimensión sobreprotección entre los docentes que presentan o no alumnos inclusivos, tampoco no existen diferencias estadísticamente significativas, ya que los dos grupos evalúan de forma similar la sobreprotección.

- En la dimensión de ausencia de rechazo no existen diferencias estadísticamente significativas entre los docentes con y sin alumnos inclusivos.
- En relación a la dimensión de aceptación, existen diferencias estadísticamente significativas, entre los docentes que tienen alumnos inclusivos quienes presentan una mayor aceptación hacia la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en relación de aquellos que no lo tienen.

2.2 Bases Teóricas

2.2.1 Actitud

2.2.1.1 Teorías de la Actitud

Siendo la actitud un tema de la psicología social, se forma dentro de las relaciones sociales, y está relacionado con la evaluación hacia un objeto o una situación relevante. Desde ya, una vez adquirido puede modificarse, por factores sociales. Influyendo en el funcionamiento psicológico del individuo. A continuación se detalla las teorías más representativas del presente estudio

a. Teoría Tridimensional

Este modelo fue formulado por Rosemberg y Rovland en 1960, quienes fundamentan que la actitud frente a un objeto o situación presenta tres componentes relacionados entre sí: el componente cognitivo, que viene a ser las creencias o el pensamiento frente al objeto o situación actitudinal; el componente afectivo o evaluativo, que consiste en el sentimiento o emoción que le provoca dicho objeto o situación; y el componente conductual, que consiste en intenciones de actuación frente al objeto o situación. Estos componentes actitudinales pueden ser de aceptación, rechazo o indiferencia. (Pacheco, 2002)

Este modelo fue centrado en el aspecto evaluativo, fundamentado en la idea que antes de la evaluación, es necesario tener un conocimiento, que consecuentemente va provocar un comportamiento.

b. Teoría Unidimensional

Propuesto por Azjen y Fishbein en 1980, quienes hacen una diferencia entre actitud, creencias y la intención conductual. Así, la actitud constituye las emociones frente al objeto, por tanto solo tendría un componente afectivo. En tanto que las creencias no guardan relación con dicho componente afectivo y por tanto no es pertinente la opinión acerca del objeto. Y la intención conductual no implica necesariamente que la conducta se realice. (Meneses 2016)

c. Teoría Bidimensional

Esta teoría sostiene que la actitud consta de dos componentes: un componente afectivo y uno cognitivo, existiendo una relación entre ambos. Sin embargo, son los modelos tri- y unidimensionales los que más atención han recibido (Stahlberg y Frey, 1990).

La teoría que fundamenta el presente estudio es la teoría tridimensional por ser la más completa

2.2.1.2 Definición de actitud

Según Rosales (1999), el concepto de actitud ha tenido muchas definiciones, debido principalmente a que como refiere la autora, actitud es un término que nace de la psicología social; sin embargo, esta ciencia se ha visto afectada por la adhesión de otras ciencias sociales tales como la sociología y la pedagogía, y, por ende, los pensadores y estudiosos de estas ciencias, dieron otras connotaciones a la definición de tal término, basándose principalmente en opiniones, tendencias, humor, etc. (p. 28).

Dentro de las definiciones más clásicas de actitud planteadas por los estudiosos de la psicología social, el componente más característico de la actitud es el conductual, tal como la definición planteada por Allport (1968) citado en Fernández, Ortega y Gaviria (1984) que manifiestan que actitud tiene “un doble significado implícito, se trata de una disposición, una inclinación tanto mental como motora, conductual.” Como se mencionó previamente, estas definiciones clásicas, gozan del componente conductual muy arraigado, y todos los estudiosos de la psicología social clásica la involucran con la actitud. (p. 13)

Sin embargo, Lamberth (1982) cambió lo concebido hasta aquel momento por los estudiosos de la psicología social, pues manifiesta que el componente comportamental ha desaparecido o se ha limitado a la conducta mental, en lo que concierne a la definición de actitud, debido principalmente a la amarga experiencia que han tenido los estudiosos del tema. (p. 224)

Es de esta manera que Fernández, Ortega y Gaviria (1984) concluyen que a partir de lo planteado por Lamberth, un componente básico de la actitud, como se creyó que era la conducta, se ha ido transformando en un término independiente, hoy en día, no se puede estudiar a la actitud como una conducta, pues es necesario entender que ambas guardan relación entre sí; no obstante, se deben estudiar como elementos independientes. (p. 13)

Por otro lado, España (2008) define a la actitud como: “tendencias psicológicas expresadas mediante la evaluación favorable o desfavorable hecha sobre algo”. Del mismo modo, Dreezens, et al. (2005) citado en España (2008) manifiesta que las actitudes son: “representaciones mentales de las respuestas evaluadoras, que pueden estar basadas en sentimientos, conocimientos o experiencia previa”. (p 44)

Así mismo, Ríos (2006) define actitud como: “disposición relativamente constante para responder de manera, favorable o desfavorable, frente a un objeto, evento, persona o grupo social” (P. 364). Además, el autor

manifiesta que actitud es equivalente a sesgo y prejuicio. Del mismo modo, Whittaker (1971) citado en Roa (2004) manifiesta que actitud es “predisposición o inclinación para responder de modo predeterminado a los estímulos relativos; sin embargo, no todas las predisposiciones son clasificadas como actitudes” (p. 22).

Ambas definiciones son muy parecidas; sin embargo, Whittaker (1971) plantea que no todas las predisposiciones son actitudes, debido principalmente que muchas de estas no son aprendidas, sino más bien son parte de la configuración genética y evolutiva de cada ser humano, y por ende esta no se ve influenciada por el conocimiento o la experiencia propia.

Finalmente, es imperante considerar la opinión de Roa (2004), quien manifiesta que: “a pesar de las diferentes definiciones dada a la actitud, su estructura se mantiene en todas ellas, por eso Cortes y Aragón (1998), afirman que generalmente se ha estudiado en relación con los componentes cognoscitivos, afectivos y conductuales” (p. 22).

Tal afirmación está en afinidad con la manifestada por Ruiz y Torres (2002), ya que estos autores apoyados en otros grandes estudiantes de la materia, manifiestan que los componentes antes mencionados son los predominantes en la definición de la actitud, por tanto concluyen que esta es un “fenómeno multidimensional integrado por opiniones o creencias, sentimientos y conductas” (p. 7)

En conclusión la actitud se define como la predisposición de aceptación, rechazo o indiferencia que tiene la persona frente a una situación o un objeto, y que se manifiesta de manera cognitiva, afectiva y conductual.

2.2.1.2. Dimensiones de la actitud

Rodríguez (1993) citado en Masías (2006) manifiesta que las actitudes no son innatas, sino que se forman a lo largo de la vida. Éstas no son directamente observables, así que han de ser inferidas a partir de la conducta

verbal o no verbal del sujeto. Distingue tres componentes de las actitudes: La actitud tiene tres dimensiones: cognitiva, afectiva y conductual, las tres están relacionadas; a continuación se explica con mayor detalle:

a. Dimensión Cognitiva

La actitud hacia una determinada situación, persona, objeto etc. se da por las cogniciones (no conocimientos) que uno posee; por tanto para demostrar una actitud, la persona ya tiene cierta información de ese objeto, fenómeno o situación actitudinal y este “conocimiento” puede ser producto de la observación, de estudios empíricos, producto de la percepción, de las creencia o del conocimiento popular. En ese sentido no se habla de conocimiento sino de cogniciones, que pueden ser verdaderas, falsas, equivocadas, erróneas, etc.

Tal es así, se involucra creencias, prejuicios, expectativas de carácter evaluativo, es decir es el valor que representa para el individuo el objeto o la situación. (Castro de Bustamante, 2002). Por lo que lo cognitivo incluye términos como: pienso, considero, creo, entiendo, conozco, reflexiono, etc. En la evaluación de este componente las respuestas dadas, se deben entender como lo que cree la persona que es cierto, mas no como lo que sabe.

b. Dimensión Afectiva

Esta dimensión es considerada como lo fundamental, por ser el componente formal de las actitudes, debido a que está relacionada con las emociones que pueden ser agradables o desagradables, así como con los sentimientos positivos o negativos condicionados al objeto o situación actitudinal, y que responde a la predisposición de reacción en favor, en contra o indiferencia hacia el objeto o situación.

Así esta dimensión fue considerada en las tres teorías mencionadas anteriormente como la unidimensional, bidimensional y tripartita, por lo que se podría considerar la médula de la definición de actitud.

c. Dimensión Conductual

Lo conductual se refiere a la disposición para la acción de forma favorable o desfavorable; lo que significa aceptar, aportar, reconocer, ayudar, escuchar, expresar, asistir, preparar, etc. Por lo que se evalúa los comportamientos dirigidos hacia el objeto o situación actitudinal. Esta dimensión tiene influencia de los dos anteriores, ya que de acuerdo a como uno cree, siente, se dará una actuación o intención para realizar tal comportamiento. Más que un componente conductual es la intención o el deseo, es decir está referido a lo conativo (Meneses 2016)

2.2.2. Inclusión educativa

Antes de definir inclusión educativa será necesario precisar las definiciones de: diversidad, discapacidad, necesidades educativas especiales NEE que a continuación se detallan:

2.2.2.1. Diversidad

La diversidad es una condición inherente a la naturaleza del ser humano, interpretada como la singularidad ya sea individual y colectiva. En educación, se entiende como un término que describe la heterogeneidad de las características del alumnado, más allá de las diferencias asociadas a las necesidades educativas especiales, ya sea en rasgos, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propias.(UNESCO 2002).

Sánchez y García (2013), manifiesta que la diversidad se traduce en lo biológico (sexo, edad, características físicas), sexuales (género), cultural (clase social, cultura, lengua), diversidades funcionales (capacidades y ritmos de aprendizaje).

2.2.2.2. Discapacidad

Existen muchas definiciones desde diversos enfoques: el del modelo médico-rehabilitador, el del modelo social y el de la “diversidad funcional”; la presente investigación tomará como referencia el enfoque social, de acuerdo a la nueva Ley General de la Persona con Discapacidad (Ley N° 29973), la cual se promulgó a fines del año 2012 y cuyo reglamento fue aprobado en el 2014 (Art. 2):

La persona con discapacidad es aquella que tiene una o más deficiencias físicas, sensoriales, mentales o intelectuales de carácter permanente que, al interactuar con diversas barreras actitudinales y del entorno, no ejerza o pueda verse impedida en el ejercicio de sus derechos y su inclusión plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones que las demás.

2.2.2.3. Necesidades educativas especiales NEE

En el Perú se define a la persona con necesidades educativas especiales como “aquella que presenta dificultades mayores que el resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que de acuerdo al Diseño Curricular Nacional (DCN), corresponden a su edad, y que por esta razón requiere de adecuaciones en una o varias áreas del currículo” (MINEDU, 2012).

La Ley General de Educación N° 28044, sus reglamentos y demás normas complementarias, permite que los estudiantes con necesidades educativas especiales, tales como: discapacidad auditiva, visual, física o intelectual (leve o moderada), entre otros, deben ser atendidos (incluidos) en las instituciones educativas regulares, con el apoyo permanente de los profesionales de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales – SAANEE. A continuación se hará una descripción de cada uno de las discapacidades mencionadas.

a. Discapacidad intelectual (DI)

Según Bautista y Paradas (2002) en Peredo (2016) la definición de Discapacidad Intelectual (DI) se puede redondear según cuatro criterios, explicados a continuación:

1. Criterio Psicológico o Psicométrico: Según este criterio, el individuo que presenta DI es aquel que tiene una deficiencia o disminución en sus capacidades intelectuales, estas a su vez son medidas por pruebas psicológicas y se expresan en términos de cociente intelectual.
2. Criterio Sociológico o Social: Según este, la persona que tiene DI tiene dificultad para adaptarse a su medio social, en unos con más problemas que otros, y por además estos presentan problemas para llevar sus vidas con autonomía personal.
3. Criterio Médico o Biológico: Este criterio manifiesta que la DI tiene una esencia biológica, anatómica o fisiológica, y que este se manifiesta durante la edad en la que se desarrolla una persona (antes de los 18 años).
4. Criterio Pedagógico: El individuo que presenta DI es aquel que tenga dificultades para seguir el proceso aprendizaje regular, en menor o mayor grado, y que, por ello, tiene necesidades educativas distintas; por ello, necesitará de un apoyo educativo específico que le ayude a avanzar en el proceso de enseñanza regular. (P. 107).

No obstante, para poder llegar a este tipo de definiciones, ha existido una evolución dentro del concepto de DI, ya que en décadas anteriores, no se tenía claro el término y se le solía llamar discriminatoriamente retardo mental, por ejemplo, la Asociación Americana del Retardo Intelectual (AAMR por sus siglas en inglés), planteaba que la DI se refiere a un rendimiento intelectual inferior a la media, que se origina durante el proceso de desarrollo y que este se asocia con discapacidades en la conducta adaptativa. Esta definición que data del año 1961, y sufrió cambios a lo largo del tiempo, en cuanto a la terminología usada, mientras que la Organización

Mundial de la Salud OMS (1968) citada en Peredo (2016) define a la DI como: “La capacidad intelectual sensiblemente inferior a la media que se manifiesta en el curso del desarrollo y se asocia a una clara alteración en los comportamientos adaptativos”. (p. 109).

La definición de la OMS también hace alusión a la carencia de comportamientos adaptativos, al igual que la AAMR, connotando esta característica como propia de la DI; es por ello que a lo largo de los años, se estudió esta característica, y se llegó a plantear una definición que haga hincapié en dos puntos importantes, los problemas en la conducta adaptativa que presenta una persona con DI y no tan solo basarse en las carencias en el funcionamiento intelectual, y que la conducta adaptativa y el funcionamiento intelectual de una persona con DI se puede mejorar con acciones y terapias específicas. Es así como la AAMR cambia de nombre en el 2007 a Asociación Americana sobre la discapacidad intelectual y el desarrollo (AAIDD por sus siglas en inglés) y establece las siguientes premisas fundamentales acerca de la DI:

- Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de los ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura. Una evaluación válida considera la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en la comunicación y aspectos sensoriales, motores y de comportamiento.
- En un mismo individuo, las limitaciones coexisten a menudo con puntos fuertes en su capacidad en la vida diaria.
- Un propósito importante de describir limitaciones es desarrollar un perfil de apoyos necesarios.
- Con los apoyos personalizados durante un período sostenido, el funcionamiento vital de la persona con DI por lo general va a mejorar. (p. 109)

A continuación se explicará sobre los dos tipos de discapacidad intelectual que se incluyen en las Instituciones educativas regulares: Discapacidad Intelectual leve y Moderada.

- ***Discapacidad intelectual leve***

Según Ke y Liu (2017) el individuo con DI posee un Cociente Intelectual (CI) entre 50 y 69 y además este grupo de personas suele representar la mayoría de casos de personas con DI, ya que representan el 80% del total. Además, el desarrollo de estas personas durante los primeros años de vida, es inferior al desarrollo que presentan los niños de la misma edad y los hitos del desarrollo también se ven retrasados. No obstante; los individuos con DI tienen la capacidad de comunicarse y pueden aprender habilidades básicas. Sin embargo; la capacidad de usar constructos abstractos, el análisis y la síntesis son habilidades que están afectadas, pero pueden llegar a aprender a leer y calcular con un nivel promedio de un niño de 3ero a 6to grado. Estos niños pueden realizar eficientemente tareas domésticas, cuidar su integridad y realizar trabajos donde no se necesite una especialización o en algunos casos, semi – especializados. En general, este grupo de personas necesitarán algún apoyo a lo largo de sus vidas. (p. 6).

Otras características que suelen tener estas personas son los que plantea Antequera, et al. (s.f.) quienes manifiestan que no existen diferencias con sus iguales en cuanto a rasgos físicos, y presentan ligeras deficiencias en cuanto al área motora y/o sensorial. Problemas que aquejan a este grupo de personas, son la baja autoestima y posibles actitudes de ansiedad, esto debido muchas veces a un historial personal que cuenta con una gran cantidad de fracasos, al no ser entendidos en edad temprana. De no tener control ni asistencia, estas personas pueden manifestar inadaptación emocional y respuestas impulsivas o disruptivas (p. 20).

- ***Discapacidad intelectual moderada***

Peredo (2016) manifiesta que las personas con DI Moderada cuando son niños, muestran un significativo retraso de desarrollo durante la edad preescolar. (p. 115). Posteriormente, estos individuos presentaran dificultades para lograr los hitos de desarrollo intelectual, tal como lo manifiesta Ke y Lui (2017), estos según los autores, presentan dificultades para el aprendizaje y el pensamiento lógico es mucho menor que el de un individuo promedio, pero que, sin embargo, este grupo de personas puede ser capaz de comunicarse y cuidar de sí mismos con algún tipo de apoyo. Si estos cuentan con algún tipo de supervisión, pueden realizar trabajos no especializados, o incluso, semi – especializados. (p. 6).

Antequera, et al. (s.f.) manifiesta que, dentro de las características que más definen a este grupo de personas, están que estos tienen mayores posibilidades de que se les asocien con distintos síndromes, alcanzan un grado que es variado en cuanto a su autonomía y cuidado personal (poder alimentarse solos, asearse, control de esfínteres, etc.) y actividades dentro de la vida cotidiana; poseen escaso autocontrol, ya que, en situaciones adversas, pueden generar en estos conflictos y trances. Las personas con DI Moderada precisan de supervisión adulta, ya que es necesaria para influenciar a que estos acepten las tareas encomendadas y el compromiso en estas, además dentro del campo social, su grupo suele ser muy restringido. Dentro de las características cognitivas, las que más resaltan entre estos son los déficits para las funciones básicas, tales como la atención, la memoria, el tiempo de latencia, etc. Además de presentar problemas para la interpretación de la simbología, pero que sin embargo, con el apoyo necesario, cuentan con la posibilidad de aprendizajes concretos y su generalización a situaciones contextualizadas. (p. 18).

b. Discapacidad auditiva

Martínez, et al. (2017) define a la discapacidad auditiva como: “la pérdida o anomalía de la función anatómica y/o fisiológica del sistema

auditivo, y tiene su consecuencia inmediata en una discapacidad para oír lo que implica un déficit en el acceso al lenguaje oral.” (p. 7)

Partiendo de que la audición es la vía principal a través de la cual se desarrolla el lenguaje y el habla, se debe tener presente que cualquier trastorno en la percepción auditiva del niño y la niña, a edades tempranas, va a afectar a su desarrollo lingüístico y comunicativo, así como a sus procesos cognitivos y, consecuentemente, a su posterior integración escolar, social y laboral (FIAPAS, 1990).

Con ello, los autores dan a conocer que un problema dentro de la capacidad auditiva, tiene consecuencias visibles e implícitas dentro del lenguaje oral, manifestando así que, una discapacidad auditiva debe ser tratada teniendo especial atención en la senda hacia el aprendizaje del lenguaje oral de un individuo.

La discapacidad auditiva se puede clasificar de muchas maneras, en este caso, se tomará en cuenta, la pérdida auditiva o umbral de audición. Es así, que la clasificación Berau Internacional de Audiología clasifica esta discapacidad considerando los decibeles (Db) como medida. Así se tiene:

- **Leve (20 – 40 Db.):** El sujeto no puede percibir sonidos y voces distantes o débiles, por lo general, los niños que son detectados con esta discapacidad, son considerados por sus compañeros y maestros como desatentos; por lo que la detección de esta resulta de vital importancia durante los primeros años de vida o la primera edad escolar.
- **Moderada (40 – 70 Db.):** El sujeto que presenta este nivel de hipoacusia, por lo general presenta un retraso en el lenguaje y las alteraciones articulatorias son comunes. Del mismo modo, Carroscosa (2015) manifiesta que, en este nivel de discapacidad auditiva, es recurrente problemas de nasalización, prosodia, además de presentar una intensidad en la voz vacilante y dificultades sintácticas. Los alumnos que presentan

esta discapacidad, presentan dificultades para poder mantener una conversación ordinaria con su entorno (maestros y compañeros).

- **Severa (70 – 90 Db.):** En este nivel es necesario elevar el nivel de voz para que la persona, en este caso el alumno pueda percibir la voz; el niño que presenta esta discapacidad tendrá un lenguaje muy pobre o simplemente, carecerá de este. Por otro lado, Carrascosa (2015) manifiesta que la articulación y el ritmo prosódico se encuentran alterados, presentan dificultades muy marcadas para expresarse y comprender a su entorno, y tienen dificultad para la estructuración lingüística, ya sea esta oral o escrita.
- **Profunda (Más de 90 Db.):** Este nivel de discapacidad necesita de una rehabilitación especial, ya que no ser tratada así, los niños no podrán hablar, estos sólo perciben ruidos muy fuertes, y casi siempre será por la vía vibrotáctil que por la auditiva. La principal dificultad que presentarán estos niños es el acceso a la comunicación.
- **Cofosis o anacusia:** Se refiere a la pérdida total de la audición y son casos excepcionales.

c. Discapacidad visual

La Guía Básica para la Inclusión en Educación Inicial y Básica (2010) manifiesta que la discapacidad visual se puede definir tomando como base el campo y la agudeza visual, se puede hablar de discapacidad cuando a pesar del uso de lentes, existe una disminución en la agudeza visual y/o en el campo visual. Con agudeza visual se entiende a la capacidad que tiene el individuo de percibir con claridad y nitidez la forma y la figura de los objetos a una distancia determinada; no obstante, las personas que presentan una agudez visual dentro de la normalidad registran una visión 20/20, lo que significa que a una distancia de 20 centímetros y con un tamaño de 20 de optotipo (letra o figura que se utiliza para la prueba), la persona no presenta dificultades para interpretar el mensaje. Así también, las personas a las cuales con el uso de lentes soluciona esta visión borrosa, no se les considerará personas con discapacidad visual.

Por otro lado, el campo visual se refiere a la porción de espacio que puede percibir el sujeto, sin necesidad de mover la cabeza ni los ojos, una persona con el campo visual dentro de la normalidad, presentará 150° de visión horizontal y 140° de visión vertical.

La discapacidad visual se puede clasificar de la siguiente manera:

- **Discapacidad visual moderada:** Los niños que tienen este nivel de discapacidad efectúan sus tareas con ayuda de lentes y con iluminación similar a sus pares que no presentan esta discapacidad, pueden leer a una distancia de 10 a 15 centímetros.
- **Discapacidad visual severa:** Los niños que presentan esta discapacidad con tal severidad, realizarán labores que involucren la visión de manera inexacta. Estos requerirán mayor tiempo para la ejecución de tareas, y harán uso de lupas, lentes especiales o viseras. En algunos casos se requerirá de lentes oscuros, de un ambiente más iluminado, y el uso de marcadores más gruesos y cuadernos especiales de rayado más grueso. Estas personas podrán leer a una distancia entre los 5 y 8 centímetros.
- **Discapacidad visual profunda:** Estos niños tienen una discapacidad para realizar tareas visuales gruesas, y tienen la incapacidad de realizar tareas que involucren la visión a detalle, estas personas podrán leer a no más de 2 centímetros de distancia del texto. Algunos autores ya consideran este nivel de discapacidad como ceguera.
- **Ceguera:** Las personas no reciben ninguna información visual, en muchos casos, los doctores diagnostican a estas personas como NPL (No percepción de la luz por sus siglas en inglés). Sin embargo, las definiciones de ceguera han sufrido cambios los últimos años, es así que la Organización Mundial de la Salud (OMS) en Suarez (2011) manifiesta que la ceguera ha cambiado de concepto desde distintos ámbitos, tales como el legal, político y laboral. Respecto a ello, se considerará ceguera a la discapacidad visual en categorías 3, 4 y 5 de gravedad, de tal manera, corresponde a ceguera las personas que tienen

una agudeza visual inferior menor a 20/400 hasta la no percepción de la luz (NPL).

d. Discapacidad física

Según Padilla (2011) las personas que tienen discapacidad física se definen como aquellas que tienen algún tipo de dificultad para su normal movilidad o en cuanto a sus actividades neurológicas, musculares o esqueléticas. La discapacidad en estas personas suele ser visibles, ya que tienen un manejo torpe de sus movimientos y muchas veces suelen ser ayudados por medios especiales como las muletas y sillas de ruedas.

La Guía para la Inclusión Educativa en el segundo ciclo de Educación Inicial (2010) del Ministerio de Educación del Perú, manifiesta que este tipo de discapacidad en los niños, se puede clasificar de la siguiente manera:

- ***Discapacidad física leve:*** Los niños en este nivel de severidad presentan problemas menores en cuanto a la deformidad de los miembros superiores o inferiores, también son frecuentes los problemas en cuanto a la postura del cuerpo, la coordinación y el equilibrio se ven afectados. Los problemas antes descritos, pueden limitar, mas no impedir las actividades cotidianas que realizan los niños en la escuela o casa.
- ***Discapacidad física moderada:*** En este nivel, los niños ven afectados sus movimientos de desplazamiento, y el cuidado de ellos por si solos, es necesario el uso de equipos y apoyos especiales para la ayuda en cuanto a su desarrollo en actividades cotidianas.
- ***Discapacidad física severa:*** Los niños en este nivel de severidad presentan atrofas muy graves, que les impiden que puedan usar las extremidades superiores e inferiores, como son en muchos casos las hemiplejias y cuadriplejias, en estos casos, la asistencia y atención hacia este grupo debe ser especializada.

e. Autismo

El concepto de autismo ha evolucionado a lo largo de los años; sin embargo, hay conceptos que han sido relacionados con esta condición, tales como los que plantea Bleuder (2011) en Bica (2017), y estos son la incapacidad de poder relacionarse con otras personas, uso disfuncional del lenguaje o comunicación social, etc.

Después de evolucionar e integrar nuevas características para la condición del especto autista, Riviere (1997) en Bica (2017) define que una persona con autismo vive mentalmente ausente de otras personas que están presentes en su entorno, ello se debe a alguna causa, ya sea esta genética, metabólica, infecciosa, etc. Esta persona no tiene capacidad para acceder al mundo intersubjetivo, no es empático con los sentimientos de otras personas, ni con los suyos propios. Esta es la razón por la cual, estos individuos no pueden predecir, regular y controlar su conducta por medio de la comunicación. El autor sostiene que los autistas tienen limitaciones en sus procesos de anticipación, y al entenderse como seres que no tienen esta capacidad, no establecen contacto visual ni social.

La Guía para la Inclusión Educativa (2010) plantea que los niños con autismo se caracterizan por vivir en un aislamiento extremo, ya que no tienen intenciones de relacionarse con su entorno. El comportamiento que estos presentan pareciera que carece de un objetivo o fin. Además, plantea que estos niños ejecutan actividades de un modo ritualista, y con una gran resistencia al cambio; además, estos tienen limitaciones para comprender el lenguaje y los gestos que se usan convencionalmente para la comunicación.

Los niños con autismo prefieren el jugar o interactuar con un objeto o con su propio cuerpo, que, con personas de su entorno, de hecho, rechazan el contacto físico, y de ser interrumpidos, o obligados a interactuar, pueden causar gran malestar en ellos, llegando incluso a fuertes berrinches.

Rodríguez, Moreno y Aguilera (2007) en Bica (2017) plantean que los niños con *Trastorno del Espectro Autista (TEA)* tienen distintas características, y estas varían según su desarrollo intelectual y social que alcancen estos. Hay niños con TEA que tienen un vocabulario fluido, muy rico y estos son capaces de poder establecer conversaciones palabras sin contenido y con presencia de ecolalias, que se entiende como la repetición de palabras que antes fueron mencionadas.

Finalmente, estos niños tienen destrezas especiales para la música, dibujo y números; de la misma manera, tienen un desarrollo motor fino muy óptimo, y no suelen olvidarse de lo que aprenden.

f. Talento y/o superdotación

Es importante definir que el talento o superdotación no se da tan sólo en el aspecto cognitivo, debido a que la medición de estos tan sólo basándose en el Coeficiente Intelectual, ya que como manifiesta Castelló y Batlle (1998): “La idea del CI como medidor de la inteligencia y como predictor del éxito tanto académico como profesional y social se han puesto en entredicho”

Del mismo modo, Gardner (2003) manifiesta un enfoque vanguardista y en contra de las teorías tradicionalistas y conservadores, en el cual manifiesta que no existe una inteligencia única, mas, por el contrario, existen inteligencias múltiples.

En este grupo de individuos, por tanto, existen diversos grupos, el objetivo en este caso, no será etiquetarlos como tal, sino el de detectar las necesidades que presentaran los niños para su desarrollo óptimo en la escuela y en su vida personal.

- **Superdotado:** Según el Departamento de Educación Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco (2013) las personas con una configuración cognitiva ligada a la superdotación tienen la capacidad

de poder combinar todos los recursos intelectuales, lo que a su vez les permite la una elevada eficacia en el procesamiento de la información y gestión de la información.

Los superdotados/as suelen tener buena memoria, gran capacidad de atención y concentración, flexibilidad cognitiva, facilidad para afrontar situaciones novedosas y adaptarse a los cambios... Debido a su alta eficacia cognitiva son capaces de establecer interconexiones entre informaciones y contextos diferentes, desarrollar nuevos conceptos y percepciones,...y propuestas o soluciones innovadoras. (p. 11).

Los alumnos superdotados, generalmente presentan una personalidad equilibrada, un alto autoestima, autoconfianza en sus recursos intrínsecos, todo ello si su entorno ha favorecido y ha dado sustento a sus necesidades.

La Dirección General para la Educación Básica (2012) manifiesta que los estudiantes con superdotación se caracterizan: “por tener altas habilidades cognitivas, creatividad y fuerte compromiso con el aprendizaje (motivación intrínseca).” (p. 33).

- **Talento:** En este apartado, los alumnos con talentos se caracterizan por altos rendimientos en áreas específicas, estos pueden presentar un alto rendimiento en un ámbito, tipo de procesamiento o aspecto cognitivo, sin embargo, en otro ámbito pueden presentar un rendimiento medio o incluso bajo.

Castelló y Battle (1998) proponen una clasificación útil para poder diferenciar los tipos de talentos, y que sea más fácil la detección del alumnado con altas capacidades en el ámbito intelectual.

1. Talentos simples y múltiples: Matemático, lógico, social, creativo, verbal.
2. Talentos complejos: académico y artístico – figurativo.

Dentro del entorno educativo, es de especial importancia el talento académico, se sostiene que este talento involucra recursos de tipo verbal, lógico y gestión de la memoria.

2.2.2.4. Definición de inclusión educativa

El modelo inicial que permitió juntar a los estudiantes con discapacidad, con NEE y regulares fue denominado integración educativa, iniciado en la década del 80; lo que se pretendía es que estos niños/as se adaptaran a las escuelas regulares, a lo ya establecido por el grupo mayoritario. Es así que en el año 90 se da inicio a lo que se denomina inclusión educativa, donde la característica principal es que, sea la escuela regular quien se adapte a los niños con NEE, para lo cual fue necesario la adaptación curricular que favorezca a los incluidos y regulares.

Ainscow (2003) señala cuatro elementos que se debe tener en cuenta para la definición de inclusión educativa:

-Primer elemento: La inclusión educativa es considerado como un proceso que busca formas más adecuadas de responder a la diversidad, de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia y que por lo tanto requiere tiempo y se da de manera gradual.

- Segundo elemento: Será necesario la identificación y supresión de barreras: lo cual supone la recopilación y evaluación de fuentes de información para identificar limitaciones y planificar mejoras en las políticas y prácticas inclusivas.

-Tercer elemento: Es *asistencia, participación y rendimiento* de todos los estudiantes: “asistencia” se refiere a las escuelas regulares, cuya presencia debe ser continua y que se note pertenencia al grupo; “participación” referido a la cantidad y calidad de las experiencias de aprendizaje de los alumnos; y “rendimiento” relacionado a los resultados del aprendizaje de los alumnos a lo

largo del programa escolar, teniendo en cuenta sus capacidades y potencialidades.

- Cuarto elemento: relacionado con el peligro de que los estudiantes sean excluidos o estén en riesgo de no alcanzar un rendimiento bueno.

Saavedra, Hernández y Ortega, (2014), agregan un quinto elemento, donde se subraya la adaptabilidad en la definición de inclusión educativa, lo cual conlleva a transformar la escuela con el fin de dar respuestas creativas e innovadoras a la diversidad de los estudiantes.

Mediante el modelo de educación inclusiva las personas con discapacidad pueden llegar a satisfacer completamente sus necesidades educativas y aprender todo lo necesario para insertarse de manera óptima en la sociedad, a partir de la aceptación, respeto y valoración. (Saavedra et al., 2014)

Así, la UNESCO (2005, p. 15) hace una definición de Inclusión educativa, donde manifiesta que es un proceso de respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, cuya participación al aprendizaje sea cada vez mayor en las culturas y las comunidades, comprimiendo la exclusión dentro y desde la educación. Para lo cual es necesario los cambios en la currícula, en las estrategias, en la estructura y otros que permitan la inclusión de los educandos, señalando la responsabilidad en la educación regular, quien debe adaptarse a los niños/as con NEE.

Por otro lado Saavedra et al. (2014), manifiesta que la definición de inclusión educativa debe incluir a la adaptabilidad, que requiere la modificación de la estructura, del funcionamiento y propuesta pedagógica homogeneizadora, es decir una modificación de la escuela que permita dar respuestas nuevas a la diversidad de necesidades de cada uno de los educandos.

2.2.2.5. El docente actor de la inclusión educativa

El niño y la niña con necesidades educativas especiales, es decir con alguna discapacidad, para sentirse cómodos e integrados con sus demás compañeros de clase es primordial la labor del docente por ser un protagonista en éste proceso. El rol del docente juega un **papel esencial** en la inclusión. En ese sentido, debe contar con amplia capacitación sobre el tema, una preparación socioemocional para estar sensibilizado y poseer competencias metodológicas para el trato adecuado con ésta población vulnerable.

La formación y capacitación permanente será necesario en los docentes de los diferentes niveles educativos, lo cual permitirá que los niños con NEE, se fortalezcan y se adapten cada vez mejor al único mundo donde se vive. Las aptitudes, estrategias y sobre todo las actitudes favorables de los docentes en la inclusión educativa será primordial en ésta labor.

La actitud entendida como aprobación, desaprobación o indiferencia, o favorable y desfavorable de los maestros frente al proceso de inclusión será un factor decisivo en el logro de las metas trazadas en el campo socio-educativo.

2.2.2.6 La actitud de los docentes hacia la inclusión educativa

El nivel de actitud de los docentes hacia la inclusión educativa, depende de varios factores, de los cuales podemos deducir, los conocimientos acerca del proceso de inclusión, conocimientos de los niños con NEE, la metodología especializada para la atención a esta población, el apoyo de parte de los profesionales especializados en la materia, así como la vocación para la atención de estos niños, etc.

Las investigaciones realizadas hasta la fecha han demostrado que las causas de la actitud negativa hacia la inclusión educativa son:

- Las creencias sobre la influencia negativa de los niños con NEE en los estudiantes regulares y viceversa, es decir no creen en una convivencia de grupo de la diversidad, así mismo consideran que la presencia de niños inclusivos en un aula regular, puede desorganizar al docente y estudiantes en su planificación de clases y el clima escolar.

- Falta de capacitación sobre inclusión educativa, como: aplicación de estrategias adecuadas para la enseñanza/aprendizaje, control de sus conductas disruptivas, por lo que afirman que los niños con NEE deben estar en un Centro de Educación Básica Especial CEBE, con sus docentes especializados y serían académicamente mejor beneficiados.

- Falta de adaptación de la infraestructura del aula para realizar las actividades académicas y de desplazamiento,

- La cantidad de alumnado por aula y niños con problemas específicos de aprendizaje como dislexia, discalculia, TDAH, etc.

- La actitud afectiva, que está relacionada con las emociones y sentimientos hacia la inclusión educativa, lo cual deviene en los docentes el poco interés frente a los alumnos incluidos, aduciendo que están muy recargados de labor, su mayor responsabilidad recae en los alumnos regulares, la capacitación en educación inclusiva es estresante, falta de tiempo para el cumplimiento de una sesión de clase por atender a los niños con NEE etc. Estas posiciones de los docentes es una barrera que no permite la aceptación hacia la inclusión educativa.

Lo que más resalta de estos factores de influencia es la afectividad, que las teorías mencionadas líneas arriba (unidimensional, bidimensional y tripartita), consideran como columna vertebral de las actitudes frente a un objeto o situación. Si bien es cierto que, para modificar las actitudes se requiere del cambio cognitivo y consecuentemente a ello se cambia las emociones y sentimientos y posteriormente la conducta; las investigaciones han demostrado

que a pesar de las capacitaciones recibidas no hay tal modificación por lo que será necesario sensibilizar a los docentes a través de talleres y otras estrategias pertinentes, para que a partir de ello se modifiquen las actitudes. (Angenscheidt y Navarrete 2017).

Frente a ello se considera que el gobierno debe mejorar la implementación de sus políticas educativas, que beneficie a una convivencia sana entre todos los educandos, sin importar su condición física, mental, y socioemocional, considerando los principios y valores de los derechos universales.

2.2.2.7 Normatividad internacional sobre la inclusión educativa

Año	Acontecimiento	Organización	Aporte
1975	Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad	Organización Mundial de las Naciones Unidas (ONU)	-Se postula el término de “impedido”, para designar a las personas con discapacidad para vivir una vida plena.
1982	Programa de Acción Mundial a favor de las Personas con Discapacidad	ONU	-Se designan derechos de la persona, dependiendo del “impedimento” que le aqueja, además se defiende su derecho de la dignidad humana.
1993	Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad	ONU	-Se determina que la educación debe ser promovida en igualdad con las personas que cuentan con discapacidad. -La educación debe dictarse en “entornos integrados”.

1994	<p>Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en Salamanca (España): Declaración de Salamanca y marco de acción para las NEE</p>	UNESCO	<p>-Tuvo como fin los cambios políticos para la promoción de la educación inclusiva en el mundo, haciendo especial hincapié en los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales.</p>
1999	<p>Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad</p>	<p>Organización de los Estados Americanos (OEA)</p>	<p>- Se estableció un compromiso para eliminar toda forma de discriminación sobre las personas con discapacidad y el propicio de la correcta integración social de estas. - Se comienza a utilizar el término de “persona con discapacidad”, en pro de la dignidad de estas.</p>
2006	<p>Convención sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad</p>	ONU	<p>- Señala que debe haber un “cambio paradigmático” en lo que respecta a actitud y enfoque hacia las personas con discapacidad. - Se redefinió el término: “persona con discapacidad” en el marco de los “ajustes razonables”, que son las modificaciones y adaptaciones para no sobrecargarse de trabajo a la hora de tratar casos particulares de personas con discapacidad.</p>

<p>2008 Conferencia Internacional de Educación (CIE) en Ginebra: “La UNESCO educación inclusiva: el camino hacia el futuro”</p>	<p>- En el contexto de la crisis internacional, se da importancia a la educación como medio para salir de la pobreza, en especial la educación de calidad que asegure las necesidades de los estudiantes que presenten NEE, por ende, no se debe utilizar la excusa de la crisis mundial para que las naciones no inviertan en educación.</p>
<p>2006 – 2016 Declaración del Decenio de las Américas: por los Derechos y la Dignidad de las Personas con OEA Discapacidad Programa de Acción para el Decenio de las Américas de las Personas con Discapacidad</p>	<p>- Se resalta la necesidad de hacer cambios políticos por medio de estrategias regionales urgentes, con el fin de asegurar los derechos humanos, donde estén también suscritos los derechos de tipo civil, políticos, económicos, sociales, culturales y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad.</p>

Fuente: Elaboración Propia – Basado en Bravo (2013); Minedu (2012); OEA (2006); Saavedra et al. (2014); UNESCO (2008); Vásquez (2010) citada en Meneses (2016).

2.2.2.8 Normativa Nacional para la Inclusión Educativa

Año	Acontecimiento	Aporte
1998	Ley General de la Persona con Discapacidad, Ley N° 29973	- El fin de la Ley es establecer un régimen legal de protección hacia las personas con discapacidad, brindándoles atención en salud, seguridad, trabajo, educación etc. Con el fin de que estas puedan lograr su desarrollo óptimo y logren su integración social, económica y cultural.
2003 – 2012 (Aprobación)	Ley General de la Educación, Ley N° 28044	-Se deroga la antigua Ley General de Educación y en esta se plantea la universalización de la educación pública de calidad y la equidad. - Dentro de la equidad y la inclusión en la universalización de la educación se incluyen a las personas con discapacidad, y otras poblaciones sensibles.
2005	Decreto Supremo N° 002-2005-ED, Reglamento de Educación Básica Especial	- Se aprueba la Reglamento de Educación Básica Especial, donde se contempla la inclusión de los niños que contemplen algún tipo de discapacidad y niños y

	<p>adolescentes superdotados o con talentos.</p>	
2005- 2015	<p>Plan Nacional de Educación Para Todos</p>	<p>- En base a convenciones, cumbres, congresos internacionales organizados por instituciones mundiales (especialmente UNESCO), se realizó este plan, en el cual se toma como objetivo el brindar la educación para todos, se plantean los 6 objetivos de la educación para esta década, incluyéndose como uno de estos la garantía de ir reduciendo las brechas que acontecen a diversas desigualdades, entre ellas, la discapacidad.</p>
2007	<p>Resolución Legislativa N° 29127 del Congreso de la República para formalizar los alcances de la Convención sobre los Derechos Humanos de las</p>	<p>- Se aprueban los acuerdos en dicha convención suscrita en Nueva York, Estados Unidos de América ya que son conformes con la Constitución Peruana.</p>

	Personas con Discapacidad		- Se comienza a incluir la inclusión dentro del año escolar para los estudiantes que posean alguna discapacidad, extendiéndole matrículas en los colegios públicos, y la reservación de vacantes para estos, y que las aulas inclusivas deben tener menor alumnado a las que no lo son.
2007	Resolución Ministerial N°0494-2007-ED Directiva para el desarrollo del año escolar 2008		- Se aprueba el Plan de Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad, plan que es la continuación del mismo en el periodo 2003 – 2007. Se incorporan nuevas necesidades fundamentales de las personas con discapacidad como: participación democrática, promoción de vida independiente y el acceso a la comunicación e información.
2008	Plan de Igualdad de Oportunidades para la persona con discapacidad 2009 – 2018 (PIO)		
2008	Resolución Ministerial N° 0069-2008-ED		- Se aprueba las normas para permitir la matrícula de los niños y adolescentes con

2008	La Resolución Ministerial N° 0037-2008	<p>discapacidad dentro de los centros educativos, en sus respectivos niveles y modalidades, dentro del marco de la Educación Inclusiva.</p> <p>- Se conforma la Mesa de Diálogo y Acción Conjunta por la Educación Inclusiva, con la participación de distintos entes, tales como: El Ministerio de Educación, Defensoría del Pueblo, El Congreso de la República, el Foro Educativo, etc. Todos ellos con el fin de garantizar la implementación y el Desarrollo de políticas de Educación Inclusiva.</p>
2012 – 2014 (Aprobado)	Nueva Ley General de la Persona con Discapacidad, Ley N° 29973	<p>- Se deroga la anterior Ley General, esta nueva ley plasma nueva medidas, tales como medidas en la fomentación del empleo para estas personas como bonificaciones en concursos públicos de méritos, cuotas de empleo en instituciones públicas: como mínimo un 5% del total del personal, cuota de empleo en</p>

		los privados con una cuota mínima del 3%, etc.
2016	Plan Estratégico Sectorial Multianual de Educación 2016-2021 Proyecto Educativo Nacional al 2021	<p>- Se desarrolló en base a 4 ejes, o componentes, los cuales son: Calidad Docente, Aprendizajes, Infraestructura, Gestión Sectorial. La mejora en estos ejes y en sus subcomponentes llevará al mejor entendimiento y a la inclusión de los alumnos con discapacidad.</p>
2021	Proyecto Educativo Nacional 2021-2036 (PEN)	<p>- Dentro de las políticas específicas que plantea el PEN, está la superación de las discriminaciones por género y por discapacidad.</p> <p>- Plantea el establecimiento de un Marco Curricular Nacional Compartido, donde se tenga en cuenta la interculturalidad, la inclusión e integración. Con este se deben de permitir tener currículos regionales.</p>

Fuente: Elaboración Propia – Basada en Choza (2012); Constantino (s.f); Minedu (2005; 2012; 2015; 2016); Saavedra et al. (2014), citado en Meneses (2016).

2.3 Hipótesis

Por ser una investigación descriptiva no requiere hipótesis. (Hernández, Fernández y Baptista. 2010)

2.4 Definición de Términos

Actitud.- Son predisposiciones para reaccionar favorable o desfavorablemente frente a un objeto, organizadas a través de la experiencia y que ejercen influencia directa y/o dinámica sobre el comportamiento. (Cabrera 2009 y Allport 1935)

Actitud Afectiva.-Es la respuesta afectiva o emotiva asociada con una categoría cognoscitiva a un objeto de la actitud. Este componente se forma por los contactos que hayan ido ocurriendo entre la categoría y circunstancias placenteras o desagradables. (Cabrera 2009 y Allport 1935)

Actitud Cognitiva.- es un conjunto de categorías que los seres humanos utilizan para dar nombre a todos los estímulos, el grado de información y conocimiento sobre las cuestiones relacionadas a un fenómeno o situación. (Cabrera 2009 y Allport 1935)

Actitud Conductual.- Es el acto o la conducta de un individuo en presencia de ciertos estímulos o situaciones. (Cabrera 2009 y Allport 1935)

Actitud hacia la inclusión educativa.- Es la predisposición de los docentes para reaccionar favorable o desfavorablemente frente a la inclusión educativa, la cual se organiza a través de la experiencia y ejerce influencia directa y/o dinámica sobre el comportamiento de los docentes. Se medirá la actitud en lo cognitivo, afectivo y conductual. (Cabrera 2009)

Docente.- Aquel o aquella profesional de la educación, considerado como agente fundamental del proceso educativo y tiene como misión el ejercicio de su labor en el aula de clase, contribuyendo eficazmente en la formación de los

estudiantes en todas las dimensiones del desarrollo humano. (Ley General de educación Nro. 28044)

Inclusión educativa.- Proceso de respuesta a la diversidad de los requerimientos de los educandos para ampliar su aprendizaje mediante el cual las personas con NEE tendrán la concurrencia, permanencia, y evaluación a las escuelas regulares. Donde la escuela regular genere condiciones para adaptarse a los educandos en mención. (UNESCO 2005)

Niños con necesidades educativas especiales NEE.- Son aquellos niños que, de forma permanente o en algún momento de su escolarización demanda de atenciones personalizada en una o varias asignaturas, que puede incluir o no una adaptación más o menos significativa del currículo. (MINEDU 2014)

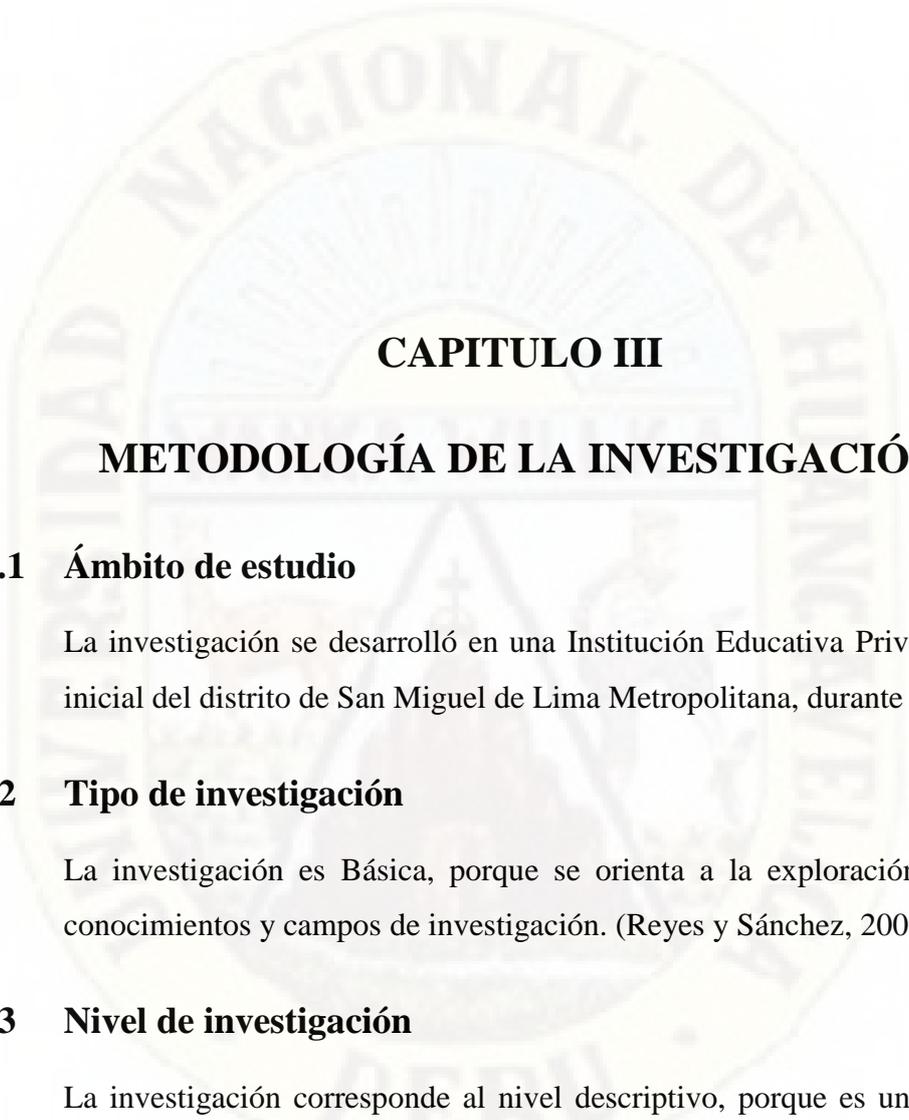
Persona con discapacidad: Es aquella que tiene una o más deficiencias físicas, sensoriales, mentales o intelectuales de carácter permanente que, al interactuar con diversas barreras actitudinales y del entorno, no ejecute o pueda verse impedida en el ejercicio de sus derechos y su inclusión plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones que las demás. (Ley General de la Persona con Discapacidad Nro. 29973)

2.5 Identificación de Variables

La investigación es univariable denominada: Actitud hacia la inclusión educativa. Presenta 03 dimensiones: - cognitivo, - afectivo – conductual

2.6 Definición Operativa de Variables e indicadores

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS
ACTITUD HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	Cognitivo (conocer)	- Percepciones y/o pensamiento sobre la inclusión educativa	1,5,6,7,10,12,13,14,23, 24,25,26,28, 30,32,37,42
		- Creencias sobre la inclusión educativa	
	Afectivo (sentir)	- experiencias emocionales.	4,9,11,15,17,18,20,22,29, 33,34,36,38,41
		- sentimientos de agrado y desagrado generados en el profesor hacia la inclusión educativa.	
	Conductual (hacer)	- Intenciones y disposiciones a la acción hacia la inclusión educativa	2,3,8,16,19,21,27,31,35, 39,40
		- comportamientos que presenta el profesor hacia la inclusión educativa.	
INTERVINIENTE	Sexo	- Masculino - Femenino	
	Experiencia	- Con experiencia - Sin experiencia	
	Edad	- ≤ a 33 años - 35 a 42 años - ≥a 43 años	



CAPITULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Ámbito de estudio

La investigación se desarrolló en una Institución Educativa Privada de nivel inicial del distrito de San Miguel de Lima Metropolitana, durante el año 2020

3.2 Tipo de investigación

La investigación es Básica, porque se orienta a la exploración de nuevos conocimientos y campos de investigación. (Reyes y Sánchez, 2002, p. 40).

3.3 Nivel de investigación

La investigación corresponde al nivel descriptivo, porque es un diagnóstico sobre actitud hacia la educación inclusiva y consistió en detallar un fenómeno o una situación mediante el estudio del mismo en un tiempo y espacio determinado (Reyes y Sánchez 2002, p. 41).

3.4 Método de investigación

3.4.1 Método general

El método general que guio la investigación fue el método científico

3.4.2 Métodos específicos

- **Método descriptivo.** - No se manipuló la variable de manera directa, sólo se describió y analizó tal cual se presentaron los resultados de la evaluación en la muestra de estudio. (Reyes y Sánchez 2002, p. 92).

-**Método psicométrico.**- Se hizo uso de la psicometría a través de la aplicación de un cuestionario de Escala Likert, para recoger los datos de la variable de estudio.

-**Método estadístico.**- Se utilizó la metodología de ésta rama, para el análisis de los datos y arribar a conclusiones, ya que se trata de un enfoque cuantitativo.

3.5 Diseño de investigación

El diseño de la investigación corresponde a descriptivo simple, cuyo esquema es el siguiente:

M O

Leyenda:

M = Docentes del nivel inicial de una I. E. P. de San Miguel.

O = Actitud hacia la inclusión educativa de M.

3.6 Población, muestra y muestreo

3.6.1. Población

La población de estudio estuvo constituida por todas las docentes de nivel inicial, que hacen un total de 30 docentes, de una Institución Educativa Privada del distrito de San Miguel de Lima Metropolitana

3.6.2. Muestra

La muestra fue censal, es decir se trabajó con toda la población, conformada por 8 profesores (26,7%) de sexo masculino, y 22 profesoras (73,3%) de sexo femenino, siendo un total de 30 profesores evaluados, que a continuación se detalla en la tabla y figura 1.

Tabla 1

Frecuencia y porcentaje de la muestra de estudio según sexo

Muestra de estudio		
	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	8	26,7
Femenino	22	73,3
Total	30	100

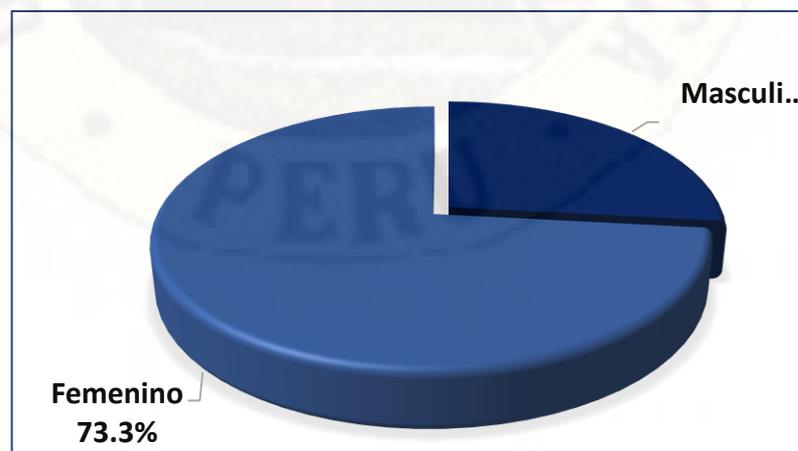


Figura 1: Muestra de estudio según sexo

3.6.3. Muestreo

Corresponde al muestreo no probabilístico, es decir intencional.

3.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.7.1 Técnicas

- **Fichaje:** Se empleó con la finalidad de recolectar datos estudiados relacionados a la variable del tema de investigación de manera sistemática.
- **Psicométrica:** Se empleó para medir la variable actitud hacia la educación inclusiva de la muestra de estudio,

3.7.2 Instrumentos

a. Fichas

Se empleó las fichas de resumen y bibliográficas para elaborar el marco teórico, vía virtual y en físico.

b. Ficha técnica del Instrumento

Nombre del instrumento: Escala de actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa EAPI,

Autor: Ximena Meneses Bustios

Número de ítems: 42

Dimensiones: cognitivo, afectivo y conductual

Reactivos: Escala Likert
TA= Totalmente de acuerdo;
A = De acuerdo;
N = Ni de acuerdo, ni en desacuerdo;
D= En desacuerdo;
TD= Totalmente en desacuerdo

Puntuaciones:

Oscilan entre 5 y 1 punto.

Actitud muy favorable: 5 puntos

Actitud muy desfavorable: 1
punto

Validez:

La validez fue por juicio de expertos, es decir tiene una validez de contenido, obteniendo estadísticamente una validez V de Aiken de 0,70

Confiabilidad:

La confiabilidad del instrumento fue con la prueba de alpha de Cronbach, obteniéndose un puntaje de 0,90

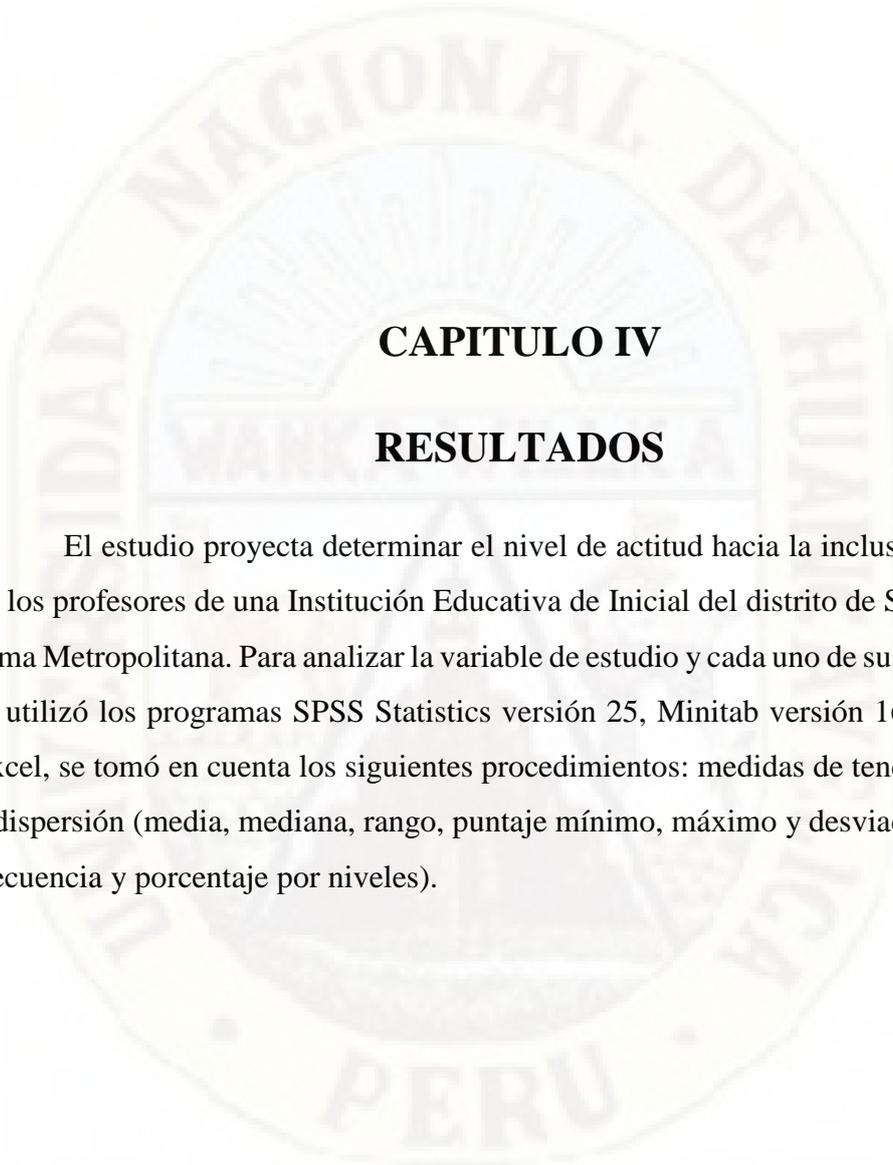
3.8 Procedimiento de recolección de datos

1. Se coordinó con la plana directiva y docentes de la Institución Educativa Privada de Inicial, para aplicar el instrumento de actitudes, obteniendo su aceptación.
2. Se realizó una reunión con los participantes vía zoom, donde se les explicó el objetivo de la investigación, y se les solicitó su colaboración como integrante de la muestra de estudio, en caso de su aceptación llenarían el cuestionario.
3. Luego de su aceptación se les explicó las instrucciones correspondientes, para el ingreso al sistema virtual. Se les señaló que el cuestionario era anónimo, solo debían llenar datos como edad sexo, entre otros.
4. Se hizo uso de Google Drive formato encuesta para la aplicación del cuestionario de actitudes a los docentes.

5. Se recabó la información calificada vía Google Drive.

3.9 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

1. Se realizó la base de datos con los resultados obtenidos.
2. Se procesaron estadísticamente los datos, haciendo uso de la estadística descriptiva: medidas de tendencia central y de dispersión, así como frecuencia y porcentaje, a nivel global y por dimensiones, teniendo en cuenta los objetivos planteados.
3. Se interpretaron los resultados de las tablas y figuras elaboradas, llegando a conclusiones.



CAPITULO IV

RESULTADOS

El estudio proyecta determinar el nivel de actitud hacia la inclusión educativa de los profesores de una Institución Educativa de Inicial del distrito de San Miguel de Lima Metropolitana. Para analizar la variable de estudio y cada uno de sus dimensiones se utilizó los programas SPSS Statistics versión 25, Minitab versión 16 y Microsoft Excel, se tomó en cuenta los siguientes procedimientos: medidas de tendencia central y dispersión (media, mediana, rango, puntaje mínimo, máximo y desviación estándar; frecuencia y porcentaje por niveles).

4.1 Análisis de información

4.1.1 Resultado de la actitud global hacia la inclusión educativa de la muestra de estudio

Tabla 2

Estadísticos de la actitud global hacia la inclusión educativa de los profesores de la muestra de estudio

Actitud global		
N	Válido	30
	Perdidos	0
Media		144.50
Mediana		143.00
Desviación estándar		16.00
Rango		63
Mínimo		107
Máximo		170

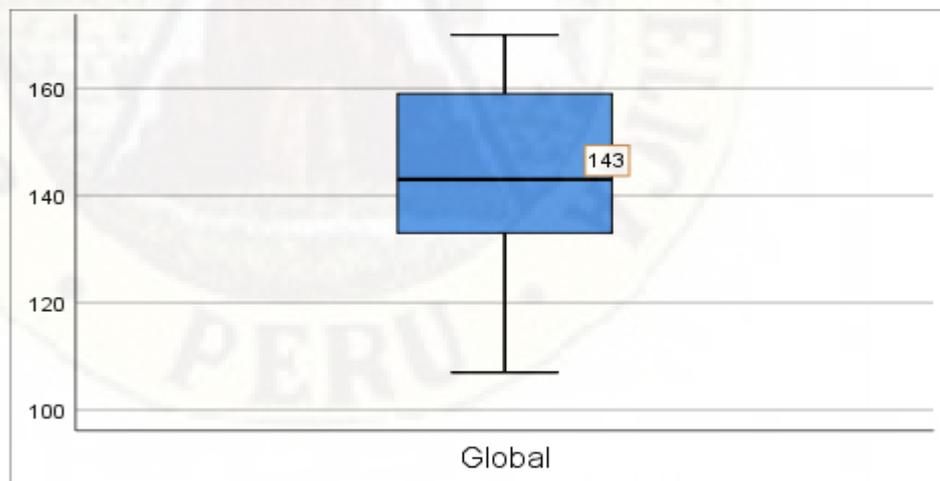


Figura 2: Diagrama de caja de la actitud global de los profesores hacia la inclusión educativa de la muestra de estudio.

Interpretación: En la tabla y figura 2, se observa los resultados de la actitud global hacia la inclusión educativa de los profesores de inicial, obteniendo una

media (144.50) y mediana (143) ubicados en el nivel muy negativo, es decir existe ideas, creencias, así como emociones, sentimientos y comportamientos que demuestran no estar de acuerdo con la inclusión de niños/as con habilidades diferentes en las instituciones de educación básica regular, específicamente de nivel inicial. La desviación estándar es de 16.00 y el rango 63, siendo los puntajes mínimo y máximo de 107 y 170 respectivamente. En la figura 2 se observan la mayor concentración de los datos en el segundo cuartil, no existen casos atípicos.

Tabla 3

Actitud global hacia la inclusión educativa por niveles de los profesores de la muestra de estudio

Actitud global por niveles		
	Frecuencia	Porcentaje
Actitud muy positiva	0	0
Actitud positiva	0	0
Actitud ambivalente	5	16.7
Actitud negativa	7	23.3
Actitud muy negativa	18	60.0
Total	30	100

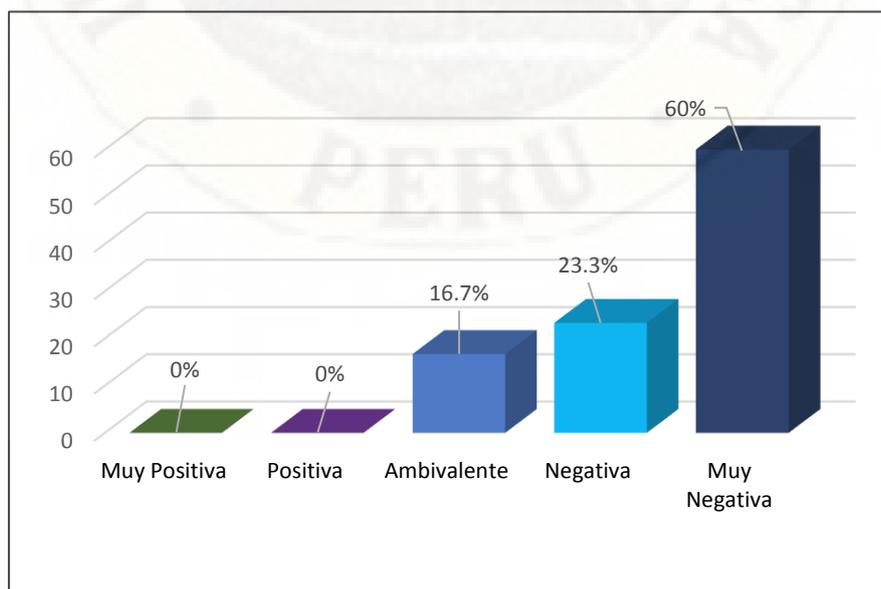


Figura 3: Actitud global hacia la inclusión educativa de los profesores de la muestra de estudio por niveles

Interpretación: En la tabla y figura 3, se muestran los resultados de la actitud global hacia la inclusión educativa de los profesores de la muestra de estudio, según niveles. En muy positivo y positivo ninguno de los docentes se ubicaron (0%), en tanto que en negativo y muy negativo el 83.3%; notándose con actitud ambivalente el 16.7%. A partir de los datos anteriores se resume que la gran mayoría de los profesores poseen niveles de actitud negativa y muy negativa hacia la inclusión educativa.

4.1.2 Resultados de la actitud hacia la inclusión educativa por dimensiones: cognitiva, afectiva y conductual de la muestra de estudio

Tabla 4

Estadísticos de la actitud cognitiva hacia la inclusión educativa de los profesores de la muestra de estudio

Actitud Cognitiva	
Núm. de válidos	30
Perdidos	0
Media	57.47
Mediana	56
Desviación estándar	4.99
Rango	17
Mínimo	49
Máximo	66

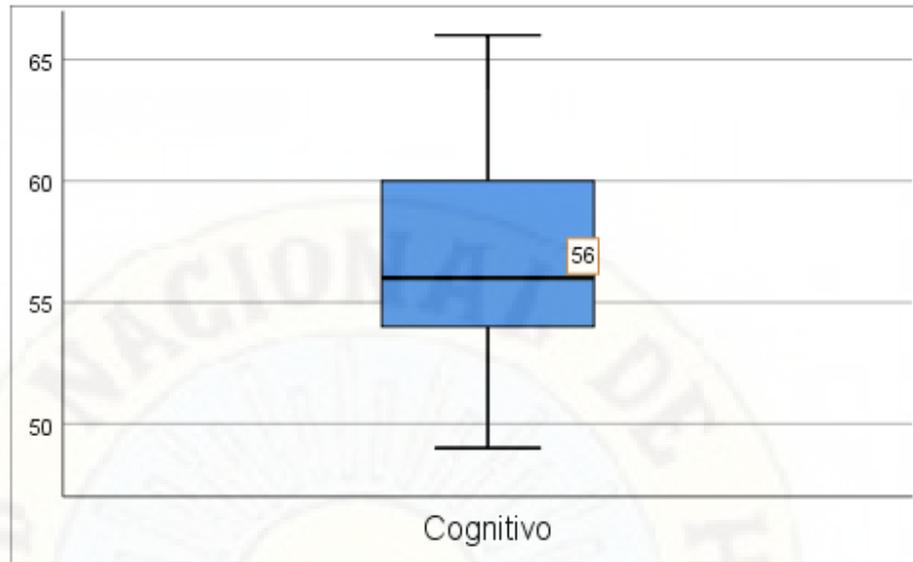


Figura 4: Diagramas de cajas de actitud cognitivo de los profesores hacia la inclusión educativa

Interpretación: En la tabla y figura 4, se observa los estadísticos de la actitud cognitiva hacia la inclusión educativa, de los profesores, la media (57.47) y mediana (56) corresponde al nivel de muy negativa, lo que significa que sus percepciones, conocimientos y creencias acerca de inclusión educativa son desaprobatorias. La desviación estándar es de 4.99 y el rango 17, siendo las puntuaciones mínima y máxima 49 y 66. En el diagrama de cajas se observa que la mediana tiene una tendencia negativa, no existen casos atípicos.

Tabla 5

Actitud cognitiva hacia la inclusión educativa por niveles de los profesores de inicial

Actitud Cognitiva según niveles		
	Frecuencia	Porcentaje
Muy Positiva	0	0.0
Positiva	1	3.3
Ambivalente	0	0.0
Negativa	6	20.0
Muy Negativa	23	77.7
Total	30	100

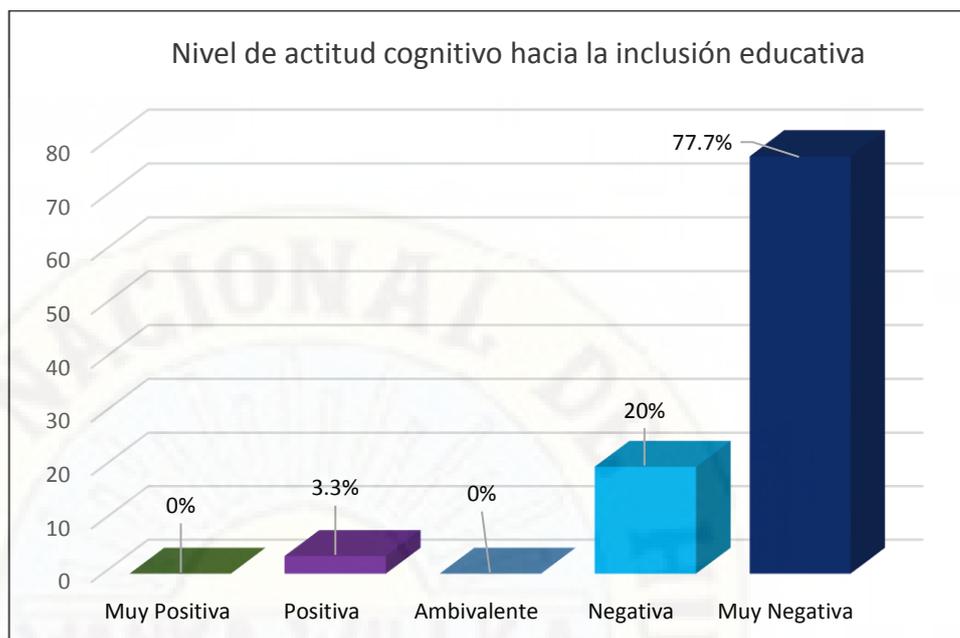


Figura 5: Diagramas de barras de los niveles de actitud cognitivo hacia la inclusión educativa de los profesores de inicial

Interpretación: En la tabla y figura 5, se muestran los resultados de la actitud cognitiva según niveles, los datos reportan que la mayor concentración se da en actitud muy negativa con 23 profesores (77.7%), seguido de negativa con 06 profesores (20 %); solo 01 profesor (3.3%) se ubica en el nivel positivo, en tanto que ninguno (0%) posee una actitud muy positiva ni ambivalente.

Tabla 6

Estadísticos de la actitud afectiva hacia la inclusión educativa de los profesores

Actitud afectiva	
Núm. de válidos	30
Perdidos	0
Media	49.47
Mediana	50.00
Desviación estándar	4.65
Rango	24
Mínimo	36
Máximo	60

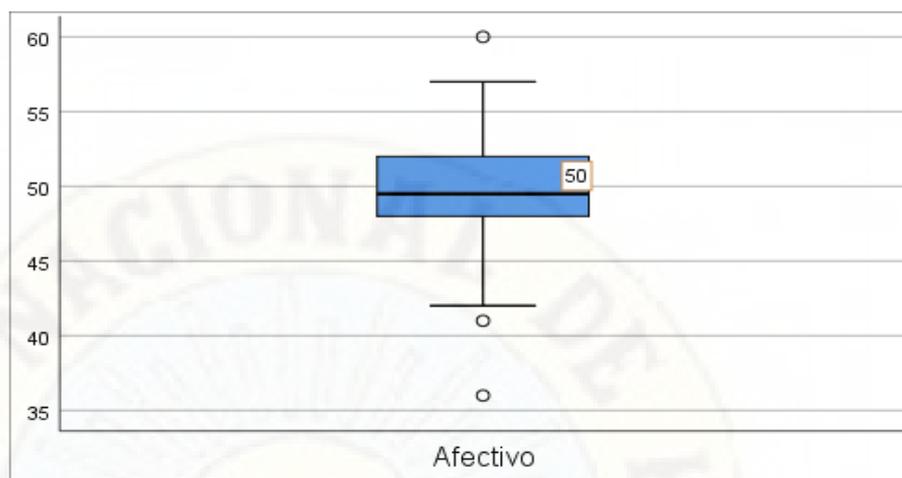


Figura 6: Diagramas de cajas de actitud afectiva de los profesores hacia la inclusión educativa

Interpretación: En la tabla y figura 6, se observa los estadísticos de actitud afectivo de los profesores hacia la inclusión educativa, quienes tienen un puntaje promedio de 49.47 y una mediana de 50, ambos puntajes se ubican en el nivel muy negativo, es decir poseen emociones y sentimientos de rechazo hacia el proceso de inclusión educativa; la desviación estándar es 4.65 y el rango 24, obtienen puntuaciones mínima y máxima de 36 y 60 correspondientemente. En el diagrama de cajas se observa que la mediana tiene una tendencia negativa ligera, existen tres casos atípicos, de los cuales dos son negativos y uno positivo.

Tabla 7

Estadísticos de niveles de actitud afectiva de los profesores hacia la inclusión educativa

Niveles de actitud afectiva		
	Frecuencia	Porcentaje
Actitud Muy Positiva	0	0.0
Actitud Positiva	1	3.3
Actitud Ambivalente	1	3.3
Actitud Negativa	2	6.7
Actitud Muy Negativa	26	86.7
Total	30	100

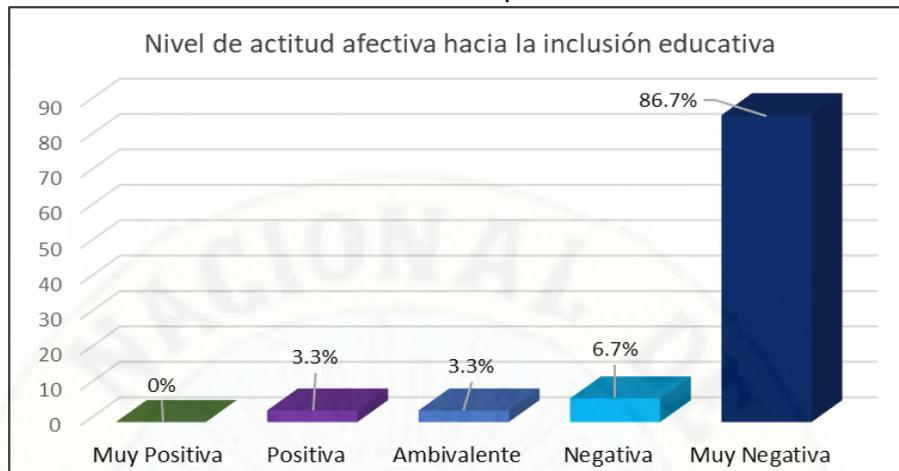


Figura 7: Diagramas de barras de los niveles de actitud afectiva de los profesores hacia la inclusión educativa

Interpretación: En la tabla y figura 7, se muestran los resultados del nivel de actitud afectiva hacia la inclusión educativa, los datos reportan que ningún de los profesores (0%) manifestó un nivel de actitud muy positiva, 01 profesor (3.3 %) manifestó un nivel de actitud positiva, de igual manera 01 profesor (3.3 %) manifiesta actitud ambivalente; 02 profesores (6.7 %), presentaron un nivel de actitud negativa y 26 docentes (86.7 %). un nivel actitud muy negativa. Se resume que el 93.4% de los docentes poseen un nivel de actitud afectiva negativa hacia la inclusión educativa y solo el 3.3% tienden a la actitud positiva y la diferencia el 3.3% son ambivalentes.

Tabla 8

Estadísticos de actitud conductual de los profesores hacia la inclusión educativa

Estadístico de actitud conductual	
Núm. de válidos	30
Perdidos	0
Media	37.47
Mediana	41.00
Desviación estándar	10.85

Rango	31
Mínimo	22
Máximo	53

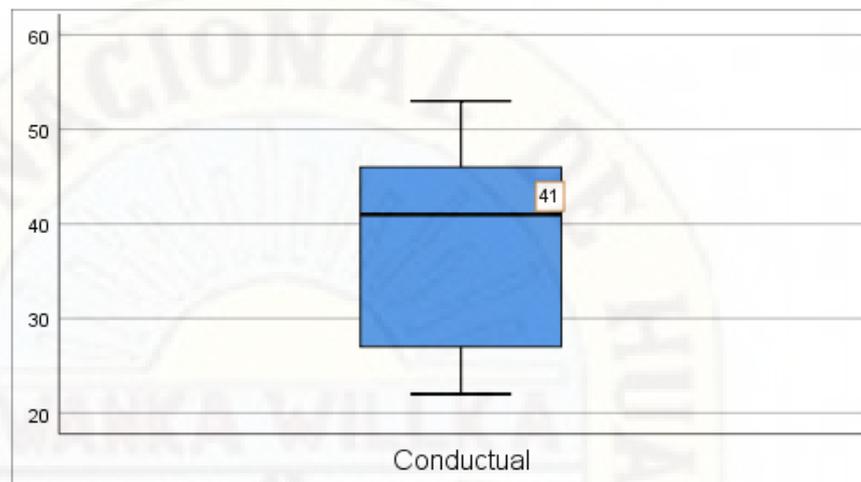


Figura 8: Diagramas de cajas de actitud conductual de los profesores hacia la inclusión educativa

Interpretación: En la tabla y figura 8, se observa los estadísticos de actitud conductual de los profesores hacia la inclusión educativa, quienes tienen un puntaje promedio de 37.47 y una mediana de 41, ambos puntajes se ubican en el nivel muy negativo, es decir la aceptación, reconocimiento, ayuda, escucha, expresión, asistencia y preparación hacia los temas, entre otras acciones relacionadas a la inclusión educativa es muy desfavorable; la desviación estándar de 10.85, rango 31, y una puntuación mínima y máxima de 22 y 53 respectivamente. En el diagrama de cajas (fig. 8) se observa la mediana con tendencia negativa, no existe casos atípicos.

Tabla 9

Estadísticos de niveles de actitud conductual de los profesores hacia la inclusión educativa

Niveles de actitud conductual		
	Frecuencia	Porcentaje
Actitud Muy Positiva	4	13.3
Actitud Positiva	3	10.0
Actitud Ambivalente	2	6.7
Actitud Negativa	3	10.0
Actitud Muy Negativa	18	60.0
Total	30	100

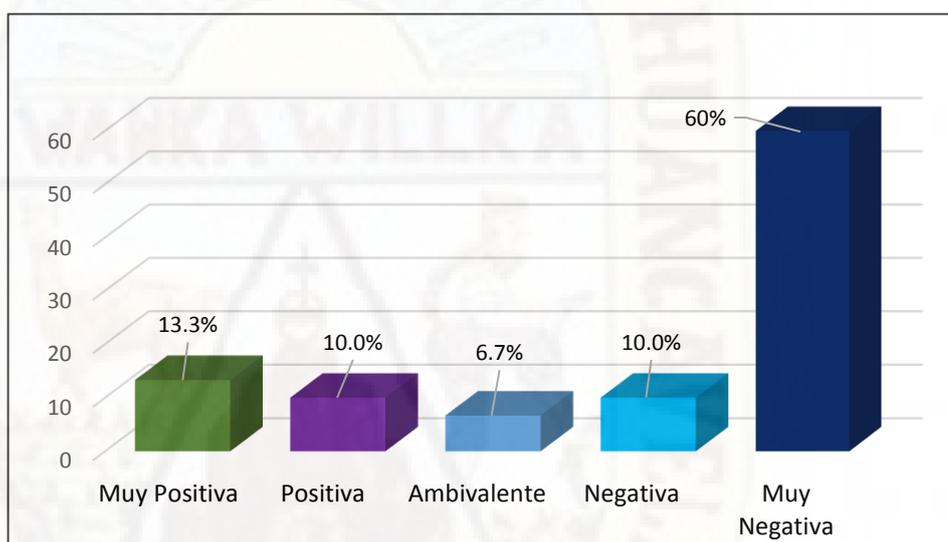


Figura 9: Diagramas de barras de los niveles de actitud conductual de los profesores hacia la inclusión educativa

Interpretación: En la tabla y figura 9, se muestran en frecuencia y porcentaje los resultados del nivel de actitud conductual hacia la inclusión educativa, los datos reportan que 04 profesores (13.3%) presentan un nivel de actitud muy positiva, 03 profesores (10 %) un nivel de actitud positiva, 02 profesores (6.7 %), actitud ambivalente, 03 profesores (10%) actitud negativa y 18 profesores (60 %) actitud muy negativa. A partir de estos resultados se concluye que el 70% de los encuestados poseen un nivel de actitud hacia lo negativo, y solo el 23% de ellos tienen una actitud hacia lo positivo o favorable, y el porcentaje restante manifiesta una actitud ambivalente.

4.1.3 Resultados de la actitud global hacia la inclusión educativa de la muestra de estudio, según experiencia, edad y sexo.

Tabla 10

Niveles de actitud hacia la inclusión educativa de los profesores según experiencia.

	Con experiencia		Sin experiencia	
	f	%	f	%
Actitud Muy Positiva	0	0	0	0
Actitud Positiva	0	0	0	0
Actitud Ambivalente	4	18.2	1	12.5
Actitud Negativa	5	22.7	2	25.0
Actitud Muy Negativa	13	59.1	5	62.5
Total:	22	100	8	100

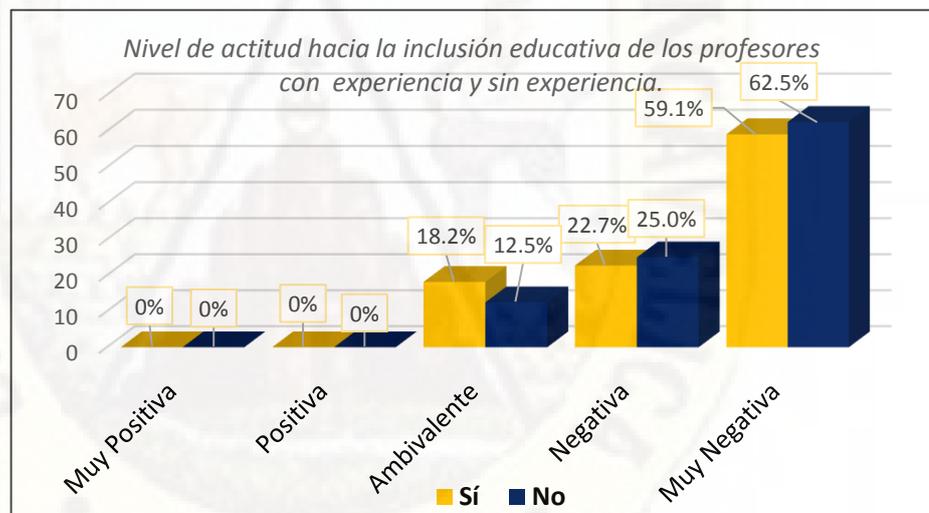


Figura 10: Diagramas de barras del nivel de actitud hacia la inclusión educativa de los profesores con experiencia y sin experiencia.

Interpretación: En la tabla y figura 10, se muestran los resultados comparativos del nivel de actitud hacia la inclusión educativa, de acuerdo a la experiencia que han tenido los docentes de la muestra de estudio. Tanto en los niveles negativo y muy negativo, en los docentes con experiencia previa de tener estudiantes incluidos, el porcentaje es ligeramente menor de aquellos que no tuvieron niños/as incluidos en sus aulas. En actitud ambivalente, los que

tuvieron experiencia aventajan en 5.7% de porcentaje, de aquellos que no tuvieron experiencia. Ningunos de los grupos (con y sin experiencia tienen actitud hacia lo positivo o favorable.

Tabla 11

Estadístico comparativo, del nivel de actitud de los profesores hacia la inclusión educativa según edad

Nivel de actitud de los profesores hacia la inclusión educativa según edad						
	<= a 34 años		de 35 a 42 años		>= 43 años	
	f	%	f	%	f	%
Actitud muy positiva	0	0	0	0	0	0
Actitud positiva	0	0	0	0	0	0
Actitud ambivalente	4	40	0	0	1	12.5
Actitud negativa	3	30	3	25	1	12.5
Actitud muy negativa	3	30	9	75	6	75.0
Total=	10	100	12	100	8	100

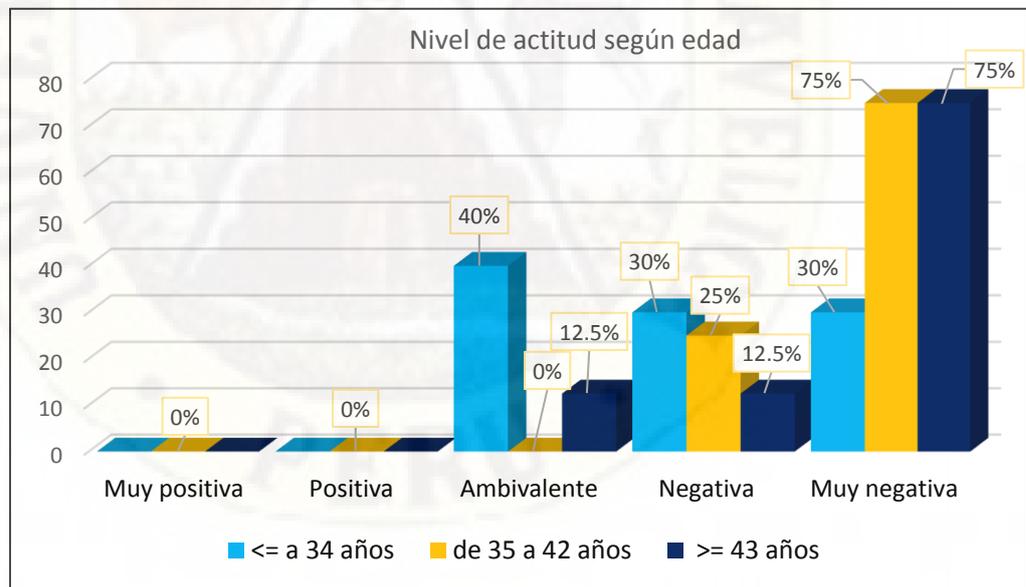


Figura 11: Diagramas de barras del nivel de actitud de los profesores hacia la inclusión educativa según edad

Interpretación: En la tabla y figura 11, se muestran los resultados comparativos del nivel de actitud según edad, los datos reportan que ninguno de los tres grupos de edad demuestra actitud muy positiva y positiva. En actitud ambivalente los menores e igual a 34 años obtienen el mayor porcentaje (40%), seguido del grupo de 43 años a más (12.5%), ningún docente de 32 a 42 años demostró tal actitud. En actitud negativa la mayor concentración se dio en el grupo de menor edad (30%) seguido de la edad intermedia (25%), siendo menor el porcentaje en la edad mayor (12.5%). En la actitud muy negativa los grupos de edad intermedia y mayor obtienen el mismo porcentaje (75%), a diferencia del grupo de menor edad (30%). En conclusión a menor edad menor rechazo hacia la inclusión educativa.

Tabla 12

Estadístico comparativo, del nivel de actitud de los profesores hacia la inclusión educativa según sexo

	según sexo			
	Masculino		Femenino	
	f	%	f	%
Actitud muy positiva	0	0	0	0
Actitud positiva	0	0	0	0
Actitud ambivalente	2	25	3	13.7
Actitud negativa	1	12.5	6	27.3
Actitud muy negativa	5	62.5	13	59
Total=	8	100	22	100

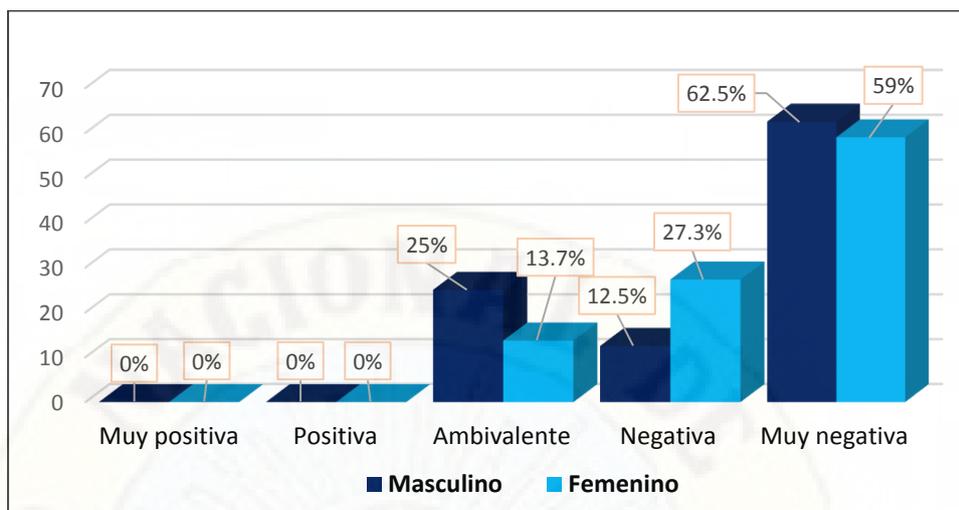


Figura 12: Diagramas de barras del nivel de actitud de los profesores hacia la inclusión educativa según sexo

Interpretación: En la tabla y figura 12, se muestran los resultados comparativos del nivel de actitud hacia la inclusión educativa según sexo, los datos reflejan que ninguno de los grupos tiene actitud favorable, la mayor concentración se da en la actitud negativa y muy negativa, así los hombres se ubican con 75% en estos niveles y las mujeres con 86.3%. En ambivalente hay más hombres (25%) que mujeres (13.7%). En conclusión las mujeres demuestran mayor negatividad frente a la inclusión educativa que los varones, sin embargo es poca la diferencia.

4.2 Discusión de resultados

Los resultados arribados en esta investigación son muy importante, debido a que es un diagnóstico sobre la actitud hacia la inclusión educativa de parte de los profesores que laboran en una Institución Educativa Privada de Inicial del distrito de San Miguel de Lima Metropolitana. Es menester señalar que dicha Institución cuenta con 30 docentes quienes laboran en aula, así como en talleres de motricidad, artes plásticas y música, así mismo cuenta con un departamento de Psicología, donde atienden psicólogos educativos y trabajadores sociales. La actitud de los docentes mencionados corresponde a los niveles de *negativo* y *muy negativo* correspondiendo el 83,3% del total de la muestra; mientras que el 16.7%

tiene actitud ambivalente y por tanto ningún docente tiene actitud *positiva y muy positiva*.

Similar resultado se halló en docentes de España presentaron actitudes más negativas que positivas frente a la inclusión educativa según Adame (2015); de igual manera Casallo (2014) en docentes de inicial de la ciudad de Huancayo concluye que hay mayor predominio de actitudes negativas de intensidad leve frente a la educación inclusiva de niños con NEE.

Opuestamente a estos resultados de actitud hacia la inclusión educativa, Clavijo, López, Cedillo, Mora y Ortiz (2016) en Ecuador, hallaron una actitud indiferente con tendencia a favorable hacia la educación inclusiva. En tanto que, Sanhueza, Granada y Bravo (2012) en docentes de Chile y Costa Rica, encontraron resultados con predominio en actitud positiva en ambos grupos, manifestando que esta representa más ventajas que desventajas incorporando diferentes medidas para atender las necesidades educativas especiales del alumnado, es decir se percibe mayor conocimiento, sensibilidad social hacia los niños con NEE y por ende a la Educación inclusiva, siendo más notorio en los chilenos que los costarricenses. De igual manera González (2013) en México en docentes de pre escolares mostró resultados de una actitud favorable a recibir en sus aulas a estos niños con NEE, a pesar de no contar con conocimientos y recursos materiales. Así mismo Hernández-Amoros, et al. (2017) En España, en maestros en formación, halló actitudes hacia la diversidad de nivel favorable en general, donde se reconoce la atención a la diversidad como una tarea inevitable y se subrayan las fortalezas de la escuela inclusiva, en las respuestas de los estudiantes del último curso, sin embargo, se evidencia la distancia que existe todavía entre teoría y práctica, en materia de inclusión.

Comparando los resultados de estas investigaciones internacionales con los resultados obtenidos, podemos deducir que posiblemente no sea la falta de conocimientos, la única condición para una actitud favorable hacia la inclusión educativa, sino la afectividad, traducida en la falta de sensibilidad frente a estos

niños, tal como señalan las teorías unidimensionales, bidimensionales y tripartitas: la esencia de las actitudes es la afectiva. Por ello pienso que a los docentes de la muestra de estudio les falta ese sentimiento favorable que puede ser el motor conativo para poder mejorar su actitud, y por otro lado la cantidad de estudiantes que tienen por aula, como en el caso de Casallo (2014) en Huancayo – Junín que halló en las docentes de inicial de gestión privada mayor nivel de disposiciones psicológicas (positivas) que las docentes de gestión pública, este último por la cantidad de niños por aula; muy diferente a la muestra de estudio de la I.E.P. de San Miguel, donde los docentes tiene buena remuneración, apoyo de psicólogos y sin embargo sus actitudes son muy negativas hacia la inclusión educativa, pudiendo deberse a estos factores afectivos, fundamentados en una inadecuada distribución de alumnos regulares por aula, lo cual no le permite mayor atención a estos niños incluidos, así como la falta de mayores conocimientos sobre la inclusión educativa traducida en características biopsicosociales de los niños con NEE, metodologías adecuadas para el proceso de enseñanza/aprendizaje y evaluación, estrategias de adaptación curricular entre otros, tal como señala Clavijo, López, Cedillo, Mora y Ortiz (2016), González (2013) Goldsmith (2014). Por lo que será necesario seguir trabajando en el plano actitudinal con los docentes de la muestra de estudio tal como señala Hernández-Amoros, et al. (2017), enfatizando el aspecto afectivo, mediante talleres vivenciales, desde ya con profesionales especializados, hasta lograr el cambio de actitud Casallo (2014)

Los resultados por dimensiones en la presente investigación demostraron mayor porcentaje de actitud muy negativa. Así, en la actitud cognitiva, es decir en las creencias, pensamientos y cogniciones frente a la inclusión él se ubicaron en actitud muy negativa, opuesto a lo hallado por Ruiz (2010) en docentes de primaria en el Callao donde el 50% y 25% se encuentran en un nivel adecuado (alto y medio), frente a sólo un 25% de docentes que muestran nivel bajo. En la actitud afectiva el resultado promedio hallado corresponde al nivel de muy negativo, donde el 86.7% se ubicaron en ello; contrario a Ruiz (2010) quien, en docentes de primaria del Callo encontró el 45% y 25% en un nivel de aceptación

positiva (alto y medio), frente a sólo un 30% de docentes que muestran nivel bajo de aceptación. El resultado de actitud conductual corresponde en promedio (37.47) al nivel de muy negativo, donde el porcentaje más alto en esta categoría es 60%, la más baja en relación a las dos mencionadas, opuesto a lo hallado por Ruiz (2010).

Una vez más se afirma que, la dimensión afectiva es la más importante, y es donde se obtiene mayor porcentaje de actitud muy negativa y negativa, a diferencia de la dimensión conductual y cognitiva. Lo que significa que los sentimientos, emociones hacia la inclusión educativa, están relacionados más con lo negativo que con lo positivo y es en esta dimensión la que se debe enfatizar para poder elevar la actitud de los docentes de nivel inicial de la Institución en mención.

Si los docentes tienen una actitud muy negativa hacia la inclusión educativa, por ser modelos para sus estudiantes, pueden influir en ellos, a pesar de que Cahuana (2016) demostró en estudiantes de una Institución estatal de Surquillo una actitud favorable de niveles alto y medio frente a la inclusión, por lo que una vez más se reitera la intervención de un equipo multidisciplinario (psicólogos especializados y otros profesionales) para mejorar las actitudes de los docentes.

Desde ya, la edad puede ser una variable de influencia, en el presente estudio se encontró que a mayor edad la actitud es desfavorable, aunque poco significativo es la diferencia y Clavijo, López, Cedillo, Mora y Ortiz (2016) corrobora lo hallado quien concluye que las actitudes más positivas están asociadas a docentes jóvenes con pocos años de servicio, de igual manera Casallo (2014) manifiesta lo mismo.

En relación a experiencia los docentes que cuentan con ella, demostraron tener ligeramente menor actitud desfavorable, de aquellos que no tienen. Parecido halló Angenscheidt y Navarrete (2017), en docentes de Montevideo, así mismo Meneses (2016) en profesoras de primaria de colegios privados de EBR de Lima Metropolitana presentan actitudes ambivalentes hacia la inclusión educativa,

siendo las profesoras con experiencia previa quienes presentan actitudes más positivas, así mismo Sucaticona (2016) en Lima, en docentes de UGEL 1 demostró una vez mas que la experiencia es primordial para tener una actitud positiva hacia la inclusión educativa. Por ello, una vez mas se recomienda los talleres vivenciales en la capacitación de docentes, sobre todo en aquellos que se iniciaran como docentes inclusivos.

En relación a sexo, el resultado obtenido fue que las mujeres demuestran mayor actitud desfavorable que los varones hacia la inclusión educativa. Contrariamente al resultado encontrado, Ruiz (2010) halló entre 70 y 90% de docentes mujeres, con actitud positiva hacia la inclusión educativa, a diferencia de los varones equivalente a 10 y 30%. Estos resultados pueden demostrar que no interesa la variable sexo para tener actitudes favorables hacia la inclusión educativa.

Para terminar la discusión de resultados, asumo que es necesario implementar las políticas educativas sobre inclusión, las normas internacionales y nacionales cimientan una base legal consistente, lo que falta mayor rigurosidad en la implementación

CONCLUSIONES

1. La actitud hacia la inclusión educativa de los profesores de educación inicial de una Institución Educativa Privada del distrito de San Miguel de Lima Metropolitana, corresponde al nivel muy negativo; de los cuales el 83,3% se ubican entre actitud negativa y muy negativa; el 16.7% en ambivalente y 00% en actitud positiva y muy positiva.
2. La actitud cognitiva hacia la inclusión educativa de los profesores de educación inicial de una Institución educativa del distrito de San Miguel de Lima Metropolitana, corresponde en promedio (57.47) al nivel de muy negativo. Siendo el mayor porcentaje 77.7% ubicado en este nivel.
3. La actitud afectiva hacia la inclusión educativa de los profesores de educación inicial de la muestra de estudio, corresponde en promedio (49.47) al nivel de muy negativo, siendo el porcentaje más alto (86.7%) en relación a las dos dimensiones.
4. La actitud conductual hacia la inclusión educativa de los profesores de educación inicial de la muestra de estudio pertenece en promedio (37.47) al nivel de muy negativo. El porcentaje más elevado en este nivel fue 60% y solo en esta dimensión aparece en actitud muy positiva un porcentaje de 13.3%, y en positiva 10%, a diferencia de las dos dimensiones.
5. Los docentes que tuvieron experiencia con niños incluidos, demostraron tener ligeramente menor actitud desfavorable, de aquellos que nunca contaron con estudiantes inclusivos en sus aulas.
6. A mayor edad, mayor es la actitud desfavorable hacia la inclusión educativa.
7. Las mujeres demuestran mayor actitud desfavorable que los varones hacia la inclusión educativa.

SUGERENCIAS

1. Al MINEDU se le recomienda capacitar en inclusión educativa a los docentes de Educación Básica Regular, con mayor énfasis a la Especialidad de Inicial, con la finalidad de cambiar la actitud de los docentes.
2. A la UGEL del distrito de San Miguel, se le recomienda mayor atención a las Instituciones educativas inclusoras de su ámbito, con la finalidad de cambiar las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa.
3. A los docentes de la I.E.P. de San Miguel, se les sugiere que tengan mayor interés en temas relacionados a niños con necesidades educativas especiales, para que a partir de sus conocimientos amplios, puedan cambiar sus actitudes cognitivas, afectivas y conductuales, repercutiendo en los niños del aula, así como en los padres de familia.
4. Al equipo de psicólogos, que laboran en la I.E.P. de Inicial de San Miguel, se le recomienda capacitarse en inclusión educativa, para luego hacer la réplica a los docentes. Así mismo deben considerar en su plan de trabajo, capacitaciones por profesionales especializados en la materia de temáticas como: características biopsicológicas de los niños con NEE, proceso de Inclusión educativa, sobre metodología para el aprendizaje de esta población estudiantil, entre otros.
5. A los tesisistas se les recomienda realizar trabajos de tipo aplicativo, con la finalidad de intervenir en el cambio de actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de educación inicial.
6. A las instituciones de educación superior considerar en su currículo asignaturas relacionadas a la inclusión educativa.
7. A los promotores de la I.E.P del distrito de San Miguel, se les recomienda implementar políticas educativas acorde a lo que emana el MINEDU.

Referencia Bibliográfica

- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. Ponencia presentada en el Congreso de San Sebastián. Reino Unido: Universidad de Manchester. Recuperado de:
http://lupitahdt.galeon.com/index_archivos/800/p6.pdf
- Angenscheidt, L. & Navarrete, I. (2017). *Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva*. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. doi:
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/4595/459553539013/html/index.html>
- Bica, A. (2017) *Inclusión Educativa De Niños Con Trastorno Del Espectro Autista*, Universidad de La República, Montavideo, Uruguay. Recuperado en:
https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg_andrea_bica_15_febrero_0.pdf
- Cabrera, V. (2009) *Cap. IV: Teorías, medición y cambio de actitudes*. Recuperado de:
<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:IKHdjIMd8WAJ:https://tuvntana.files.wordpress.com/2009/03/unidad-iv-teoria-y-medicion-de-actitudes.doc+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=pe>
- Cahuana, W. (2016) *Actitud de los estudiantes frente a la educación inclusiva en la I.E.E. Ricardo Palma de Surquillo 2016*. (Tesis de Maestría) Universidad César Vallejo, sede Lima. Ubicado en:
http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/8623/Cahuana_LWW.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Carrascosa García, Jorge (2015). *La Discapacidad Auditiva. Principales Modelos Y Ayudas Técnicas Para La Intervención*. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 1(2),101-113.[fecha de Consulta 8 de Febrero de 2021]. ISSN: 2603-9443. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5746/574661395002>
- Casallo, L. (2014) *Actitudes frente a la educación inclusiva en docentes de educación inicial de zona urbana de Huancayo*. Universidad Nacional del Centro del Perú. Ubicado en:

<http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/4265/Casallo%20Poma.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Castelló, A. y Battle, C. (1998). *Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo*. FAISCA, 6, 26- 66. Santiago de Compostela. España.

Castro de Bustamante, J. (2002). *Análisis de los componentes actitudinales de los docentes hacia la enseñanza de las matemáticas*. Tarragona: Universitat Rovira I Virgili. Ubicado en:

https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/8906/00CapituloPortada_Indice.pdf?sequence=1

Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C. y Ortiz, W. (2016) *Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca*. Universidad de Cuenca – Ecuador. Ubicado en:

https://www.researchgate.net/publication/307205533_Actitudes_docentes_hacia_la_educacion_inclusiva_en_Cuenca

Departamento de Educación Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco (2013): *Orientaciones educativas. Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales*. Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. España. Recuperado en: https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/100012c_Pub_EJ_altas_capacidades_c.pdf

Dirección General para la Educación Básica (2012) “Educación Básica Especial y Educación Inclusiva – Balances y Perspectivas”. Ministerio de Educación del Perú. Viceministerio de Gestión Pedagógica. Recuperado en: <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/9-educacion-basica-especial-y-educacion-inclusiva-balance-y-perspectivas.pdf>

- España, E. (2008) *Conocimiento, actitudes, creencias y valores en los argumentos sobre un tema socio – científico relacionado con los alimentos*. (Tesis Doctoral) Universidad de Málaga. España. Recuperado el 29/10/20 en:
<http://atarazanas.sci.uma.es/docs/tesisuma/17668566.pdf>
- Gardner, H. (2003). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidòs. Barcelona. España.
- Goldsmith, H. (2014) *Actitud docente y prácticas educativas inclusivas en estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la Ugel, Casma, 2014*, Universidad Peruana Unión, sede Arequipa – Perú. Ubicado en:
https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/537/Humberta_Tesis_maestria_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- González, O. (2013) *Actitudes docentes ante la inclusión de niños preescolares con necesidades educativas especiales en escuelas regulares* Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de:
<http://132.248.9.195/ptd2013/agosto/0698111/0698111.pdf>
- Fernández, J.; Ortega, J. y Gaviria, E. (1984) *Estudio experimental de la actitud como conducta no verbal*. *Estudios de Psicología - N. ° 17, 1984, págs. 13-26*.
- Hepp, P. (1999): *Todo un mundo para niños y jóvenes de Chile*. En García Huidobro, J. E. (Ed.), *La reforma educacional chilena*, Editorial Popular, Madrid. 1999
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010) *Metodología de la investigación*, México McGraw-Hill.
- Hernández-Amorós, M., & Urrea-Solano, M., & Granados Alós, L., & Lagos San Martín, N., & Sanmartín López, R., & García Fernández, J. (2017). *Actitudes de los maestros en formación sobre la diversidad e inclusión educativa*.

International Journal of Developmental and Educational Psychology, 4 (1), 45-53. Ubicado en:

<http://www.redalyc.org/pdf/3498/349853537004.pdf>

INEI (2014) *Primera Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad 2012*.

Ubicada en:

https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1171/ENEDIS%202012%20-%20COMPLETO.pdf

Junta de Andalucía (2017) *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva*. edit. Junta de Andalucía. España. Recuperado en:

https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23840/apoyo_educativo_discapacidad_auditiva.pdf

Lamberth, J. (1982) *Psicología Social*. Madrid. Edit. Pirámide.

Ley General de Educación *Ley Nro. 28044*, ubicado en:

<https://www.spsd.org.pe/wp-content/uploads/2016/09/Ley-28044-Ley-General-de-Educaci%C3%B3n.pdf>

Ley General de la Persona con Discapacidad. *Ley N° 29973*, ubicado en:

<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Ley-General-de-la-Persona-con-Discapacidad-Ley-N%C2%B0-29973.pdf>

Masías, I. (2006). *Relación entre actitudes hacia la sexualidad y nivel de conocimiento sobre factores de riesgo de discapacidad prenatal en adolescentes del cono sur de Lima*. (Tesis de Maestría) Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima – Perú

Meneses (2016) *Actitudes hacia la inclusión educativa en profesoras de primaria de instituciones privadas de educación básica regular de Lima metropolitana*. Universidad de Lima. Lima-Perú. (Tesis de Licenciatura) Ubicado en:

http://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/ulima/3292/Meneses_Bustios_Ximena.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio de Educación del Perú [Minedu]. (2012). *Educación básica especial y educación inclusiva. Balance y perspectivas* [versión PDF]. Recuperado de:

<http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/9-educacion-basica-especial-y-educacion-inclusiva-balance-y-perspectivas.pdf>

Ministerio de Educación del Perú [Minedu- Digebi] (2014) *Educación Básica Especial y Educación Inclusiva Balances y Perspectivas*. Ubicado en:

<http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/9-educacion-basica-especial-y-educacion-inclusiva-balance-y-perspectivas.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2002). *Education for all. Is the world on track?* París: UNESCO. Ubicado en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001290/129053e.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. París: UNESCO. Recuperado de:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224_eng

Pacheco, F (2002) Las actitudes. Eúphroros Dialnet-Actitudes-1181505 (1).pdf. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1181505>

- Reyes C. y Sánchez H. (2002). *Metodología y diseño de la investigación científica*. Lima Perú. Editorial Universidad Ricardo Palma.
- Ríos, P. (2006). *Psicología: La aventura de conocernos*. Caracas – Venezuela: Texto
- Roa, M. (2004). *Actitud del Docente ante el Proceso de Adquisición de la Lectura y Escritura en los Niños y Niñas de Educación Preescolar en el Jardín de Infancia Pirineos I de San Cristóbal Estado Táchira*. Trabajo de Especialización no Publicado. Universidad
- Ruiz, R. (2010) *Actitudes acerca de la educación inclusiva en profesores de primaria de una institución educativa del Callao* (Tesis de Maestría) Universidad San Ignacio de Loyola- Perú. Recuperado de:
http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1296/1/2010_Ruiz_Actitudes-acerca-de-la-educaci%C3%B3n-inclusiva-en-profesores-de-primaria-de-una-instituci%C3%B3n-educativa-del-Callao.pdf
- Saavedra, Ma. E., Hernández, A., y Ortega, L. D. (2014). *Estudio de caso de dos experiencias ganadoras del III Concurso Nacional Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva – 2010* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de:
<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/2/browse?type=author&value=Saavedra+Nuez+Mar%C3%ADa+Elena+De+Los+Milagros>
- Sánchez, S. M., y García, M. R. (2013). *Diversidad e inclusión educativa: Aspectos didácticos organizativos*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Sanhueza, S. Granada, M. y Bravo, L. (2012): *Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa*. Universidad Católica del Maule - Talca – Chile, Universidad de Costa Rica/Sede Rodrigo Facio Brenes Montes de Oca - San José- Costa Rica. Revista Cuadernos de Pesquisa. Ubicado en:

<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/13.pdf>

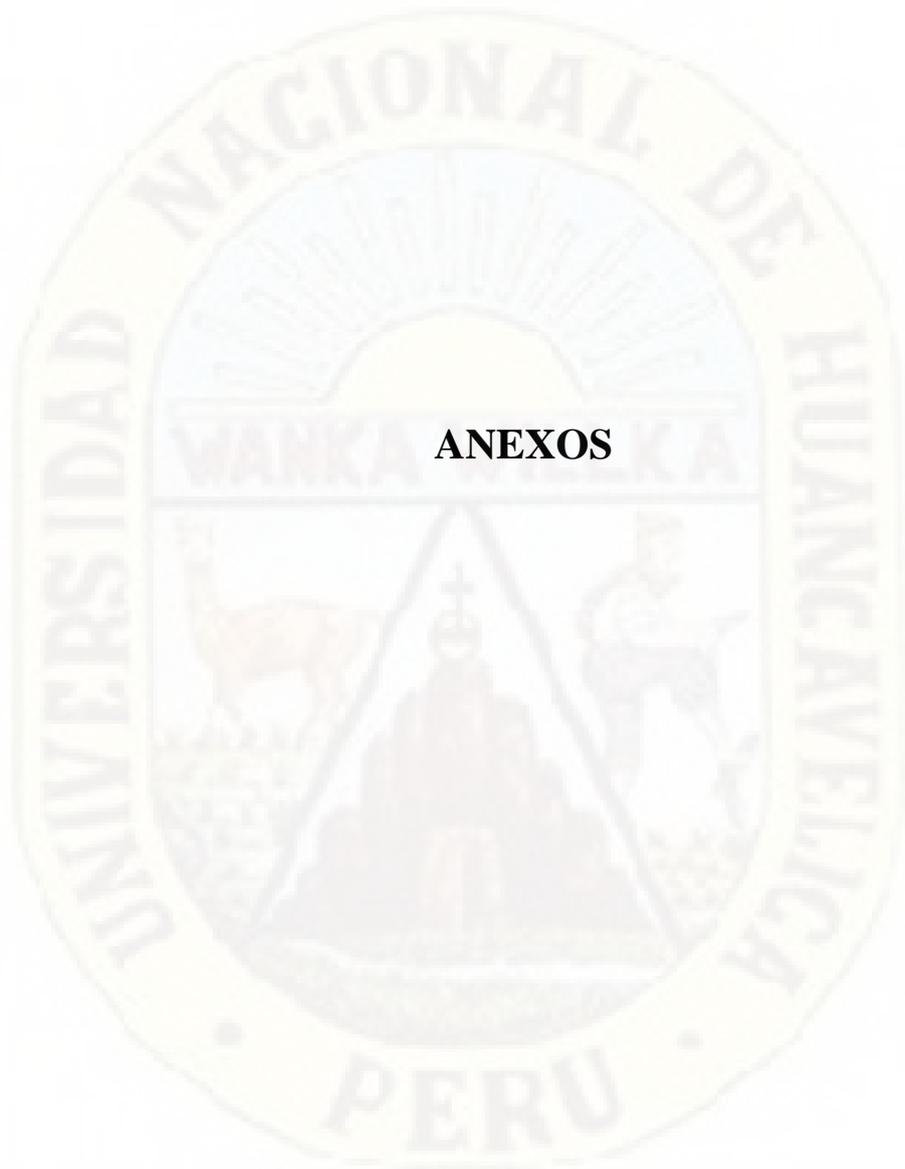
Suárez, J. (2011). *Discapacidad visual y ceguera en el adulto: revisión de tema*. Medicina U.P.B., 30(2) ,170-180. [Fecha de Consulta 8 de febrero de 2021].
ISSN: 0120-4874. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/pdf/1590/159022496008.pdf>

Sucaticona G. (2016) *Actitud del docente hacia la inclusión en maestros con y sin alumnos con necesidades educativas especiales de las instituciones educativas estatales de la Ugel 01*. (Tesis de Maestría) Universidad Ricardo Palma. Lima – Perú. Ubicado en:

http://cybertesis.urp.edu.pe/bitstream/urp/1189/1/PSICO%20PROBL%20APRENDIZ%20GIadys%20Sucaticona%20Yujra%20_2016.pdf

Whittaker, J. (1971). *Psicología*. México, 575-577 Nueva Editorial Interamericana.

<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8906/02CapituloParteI.pdf>

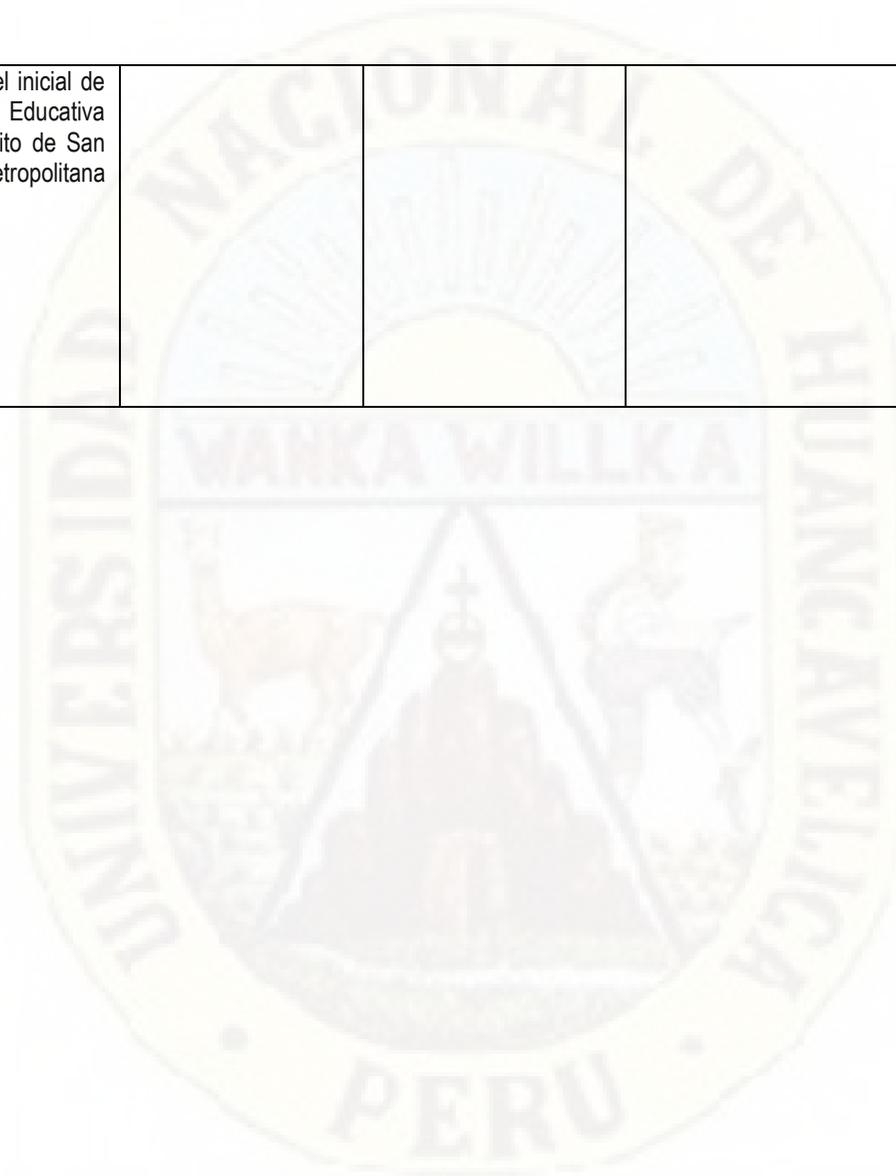


ANEXOS

MATRIZ DE CONSISTENCIA

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES DIMENSIONES	TIPO, NIVEL Y DISEÑO	POBLACIÓN Y MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
<p>General: ¿Cuál es la actitud hacia la inclusión educativa de los docentes de nivel inicial de una Institución Educativa Privada del distrito de San Miguel – Lima Metropolitana - 2019?</p> <p>Específicos: a. ¿Cuál es la actitud cognitiva hacia la inclusión educativa de los docentes de nivel inicial de una Institución Educativa Privada del distrito de San Miguel – Lima Metropolitana - 2019? b. ¿Cuál es la actitud afectiva hacia la inclusión educativa de los docentes de nivel inicial de una Institución Educativa Privada del distrito de San Miguel – Lima Metropolitana - 2019?</p>	<p>General: Determinar la actitud hacia la inclusión educativa de los docentes de nivel inicial de una Institución Educativa Privada del distrito de San Miguel - Lima Metropolitana -2019</p> <p>Específicos: a. Precisar la actitud cognitiva hacia la inclusión educativa de los docentes de nivel inicial de una Institución Educativa Privada del distrito de San Miguel - Lima Metropolitana - 2019 b. Determinar la actitud afectiva hacia la inclusión educativa de los docentes de nivel inicial de una Institución Educativa Privada del distrito de San Miguel - Lima Metropolitana -2019 c. Determinar la actitud conductual hacia la inclusión educativa de los</p>	No requiere por ser descriptivo simple	<p>Variable Actitud hacia la inclusión educativa</p> <p>Dimensiones: -Actitud cognitiva -Actitud afectiva -Actitud conductual</p>	<p>Tipo de investigación: Básica</p> <p>Nivel de investigación:: descriptivo</p> <p>Diseño de investigación: Descriptivo simple</p>	<p>Población: 30 docentes de nivel inicial de la I.E. del distrito de San Miguel de Lima Metropolitana.</p> <p>Muestra: Es igual que la población.</p> <p>Muestreo: No probabilístico. Tipo Intencional</p>	<p>Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fichaje • Psicométricas <p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fichas de resumen. - Escala de actitud hacia. Inclusión educativa

<p>c. ¿Cuál es la actitud conductual hacia la inclusión educativa de los docentes de nivel inicial de una Institución Educativa Privada del distrito de San Miguel – Lima Metropolitana - 2019?</p>	<p>docentes de nivel inicial de una Institución Educativa Privada del distrito de San Miguel - Lima Metropolitana -2019</p>					
---	---	--	--	--	--	--



CUESTIONARIO DE ACTITUD HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Este instrumento está diseñado para valorar las actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa, se utilizará el término *estudiantes con discapacidad* para referirse a estudiantes que presentan discapacidad intelectual, física y/o sensorial, o trastornos del espectro autista.

Es anónimo y los resultados permitirán conocer las disposiciones de los docentes hacia el trabajo con los niños con algún tipo de discapacidad, los resultados contribuirán con la investigación.

A continuación, marca si estás de acuerdo en colaborar con la investigación

ACEPTAR

I. DATOS INFORMATIVOS:

Nivel Educativo: Edad: Sexo: (M) (F)

Actualmente ¿tiene un alumno (a) inclusivo en el aula? (SI) (NO)

Ha tenido un(a) alumno(a) inclusivo en su aula? (SI) (NO)

II. INSTRUCCIONES:

Por favor, lea atentamente cada frase y marque con una equis (X) el recuadro bajo la columna que mejor describa su acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones. No hay respuestas correctas o incorrectas; las mejores respuestas son aquellas que reflejan honestamente sus sentimientos, pensamientos y conductas.

Clave:

TD	=	Totalmente en Desacuerdo
D	=	En Desacuerdo
N	=	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
A	=	De acuerdo
TA	=	Totalmente de Acuerdo

ÍTEMS					
1. La inclusión educativa influye negativamente en la calidad del aprendizaje de los estudiantes regulares.	TD	D	N	A	TA
2. Realizaría cambios significativos en el desarrollo de la clase regular para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
3. Promovería el desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
4. Me alegraría observar que la inclusión educativa genera mejoras en el desarrollo académico del estudiante con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
5. La interacción de los estudiantes regulares con los estudiantes con discapacidad es poco beneficiosa para ambos.	TD	D	N	A	TA
6. La inclusión de estudiantes con discapacidad en un aula regular perjudica el desarrollo de las actividades cotidianas de la clase.	TD	D	N	A	TA
7. La inclusión educativa favorece el desarrollo académico de los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
8. Me restaría tiempo de clase el tener que explicar la tarea de manera individual a los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
9. Es difícil tener paciencia frente al tiempo adicional que se toma un estudiante con discapacidad para concluir una tarea.	TD	D	N	A	TA
10. La formación educativa de los estudiantes con discapacidad es responsabilidad de los profesionales especializados en Educación Especial.	TD	D	N	A	TA
11. Me interesa muy poco observar el vínculo desarrollado entre los estudiantes regulares y los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
12. Los estudiantes con discapacidad alcanzan mejores resultados académicos en los Centros de Educación Básica Especial.	TD	D	N	A	TA
13. La inclusión educativa genera conductas de rechazo de parte de los estudiantes regulares hacia los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
14. La inclusión educativa requiere de mayor capacitación de los profesores.	TD	D	N	A	TA
15. Me preocuparía que los estudiantes con discapacidad se vean afectados por una práctica inadecuada de la inclusión educativa.	TD	D	N	A	TA
16. Participaría pocas veces de las capacitaciones en educación inclusiva.	TD	D	N	A	TA
17. Me molestaría tener que parar la actividad de la clase para atender las demandas de los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA

18. Me entristecería observar que algunos estudiantes regulares aíslan socialmente a los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
19. Reforzaría positivamente a los estudiantes con discapacidad cuando presentan cambios favorables en su conducta.	TD	D	N	A	TA
20. Me siento muy poco preparado(a) para enseñar en un aula regular a estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
21. Es provechoso el tiempo adicional que utilizaría para explicar una tarea al estudiante con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
22. Sería gratificante observar que la inclusión educativa genera cambios favorables en la conducta de los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
23. Las personas con discapacidad tienen derecho a la educación regular en igualdad de oportunidades.	TD	D	N	A	TA
24. La inclusión educativa favorece la autonomía de los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
25. Los estudiantes con discapacidad alcanzan un mayor desarrollo de sus habilidades sociales en una clase regular que en la clase de un Centro de Educación Básica Especial.	TD	D	N	A	TA
26. La inclusión educativa promueve la formación de estudiantes más solidarios que favorecen una sociedad más justa.	TD	D	N	A	TA
27. Adaptaría las actividades de la clase regular para que puedan realizarlas los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
28. La inclusión educativa mejora las habilidades sociales de los estudiantes regulares.	TD	D	N	A	TA
29. Me estresaría tener que capacitarme permanentemente para poder atender a los estudiantes con discapacidad en un aula regular.	TD	D	N	A	TA
30. Los estudiantes con discapacidad alcanzan un mejor desarrollo académico en un aula regular que en el aula de un Centro de Educación Básica Especial.	TD	D	N	A	TA
31. Adaptaría la infraestructura del aula en función de las actividades académicas a realizar con los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
32. La presencia de un estudiante con discapacidad en un aula regular desorganiza la clase.	TD	D	N	A	TA
33. Me agradaría realizar cambios en la metodología de la clase regular para adaptarla a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA

34. Me siento suficientemente preparado(a) para enseñar a estudiantes con discapacidad dentro de un aula regular.	TD	D	N	A	TA
35. Asistiría a las capacitaciones en educación inclusiva.	TD	D	N	A	TA
36. Me preocuparía el tener que dirigir más atención a los estudiantes con discapacidad restándole tiempo valioso a mis otros estudiantes.	TD	D	N	A	TA
37. La inclusión educativa genera mejoras en las conductas disruptivas de los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
38. Me desagradaría tener que elaborar actividades diferenciadas para los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
39. Promovería la participación en clase de los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
40. Felicitaría a los estudiantes con discapacidad cuando se esfuerzan por terminar las actividades de clase.	TD	D	N	A	TA
41. Es difícil continuar con el desarrollo de la clase cuando se presentan demandas por parte de los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
42. La relación que tienen los estudiantes regulares con los estudiantes con discapacidad es de mutuo respeto.	TD	D	N	A	TA

Se agradece su colaboración

CUESTIONARIO DE ACTITUD HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA



gabyu18@gmail.com

Mié 10/02/2021 22:29

Para: Usted



Google Forms

¿Tienes problemas para ver o enviar este formulario?

[RELLENAR EN FORMULARIOS DE GOOGLE](#)

Te he invitado a que rellenes un formulario:

CUESTIONARIO DE ACTITUD HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Este cuestionario está diseñado para valorar las actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa, se utilizará el termino estudiantes con discapacidad para referirse a estudiantes que presentan discapacidad intelectual, física y/o sensorial, o trastorno del espectro autista.

Es anónimo y los resultados permitirán conocer las disposiciones de los docentes hacia el trabajo con los niños con algún tipo de discapacidad, los resultados contribuirán con la investigación.

A continuación, marca si estás de acuerdo en colaborar con la investigación.

De acuerdo

Sexo

Femenino

Masculino

Edad

Actualmente ¿tiene un alumno (a) inclusivo en el aula?

Sí

No

Ha tenido un(a) alumno(a) inclusivo en su aula?

Sí

No

TD = Totalmente en Desacuerdo D = En Desacuerdo N = Ni de acuerdo ni en desacuerdo A = De acuerdo TA = Totalmente de Acuerdo

1. La inclusión educativa influye negativamente en la calidad del aprendizaje de los estudiantes regulares.

TD

D

N

A

TA

2. Realizaría cambios significativos en el desarrollo de la clase regular para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

TD

D

N

A

TA

3. Promovería el desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes con discapacidad.