

UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCABELICA

(Creada por Ley N° 25265)

FACULTAD DE CIENCIA DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD PROFESIONAL



TESIS

**ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN
DOCENTES DE UN EQUIPO SAANEE DE LA UGEL
HUANCAYO, 2020**

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

CURRÍCULO Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

PRESENTADO POR:

JAIME MATOS, LOURDES CRUMENCIA

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN
PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y TUTORÍA**

HUANCABELICA- PERÚ

2021

Acta de sustentación



UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA
(Creada por Ley N° 25265)

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CERTIFICADA ISO 9001 Y 21001

PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD PROFESIONAL



"Año del Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia"

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

En la ciudad de Huancavelica, a los 26 días del mes de julio del año 2021, a horas dieciocho, se reunieron los miembros del Jurado Evaluador, designados con la Resolución N° 0276-2021-D-FCED-UNH de fecha (05.03.2021), conformado de la siguiente manera:

PRESIDENTE (A) : Dra. ESTHER GLORY TERRAZO LUNA
SECRETARIO (A): Mg. ALEJANDRO RODRIGO QUILCA CASTRO
VOCAL : Mg. ALEJANDRO ZUÑIGA CONDORI

Con la finalidad de llevar a cabo la sustentación de tesis de forma virtual síncrona*, a través del Aplicativo MEET. La tesis titulada: "ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN DOCENTES DE UN EQUIPO SAANEE DE LA UGEL HUANCAYO, 2020", pertenece a:

EGRESADO (A) : LOURDES CRUMENCIA JAIME MATOS

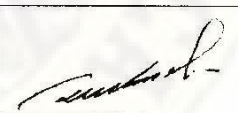
Terminada la sustentación y defensa de la tesis de forma virtual síncrona, el presidente de jurado evaluador comunica al egresado (a) y asistentes de forma virtual, que los jurados evaluadores abandonarán la sustentación virtual síncrona por un momento; con el propósito de deliberar el proceso de la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

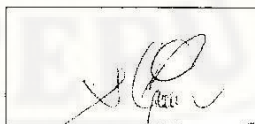
EGRESADO (A) : LOURDES CRUMENCIA JAIME MATOS
APROBADO POR : UNANIMIDAD
DESAPROBADO POR : _____

OBSERVACIONES:

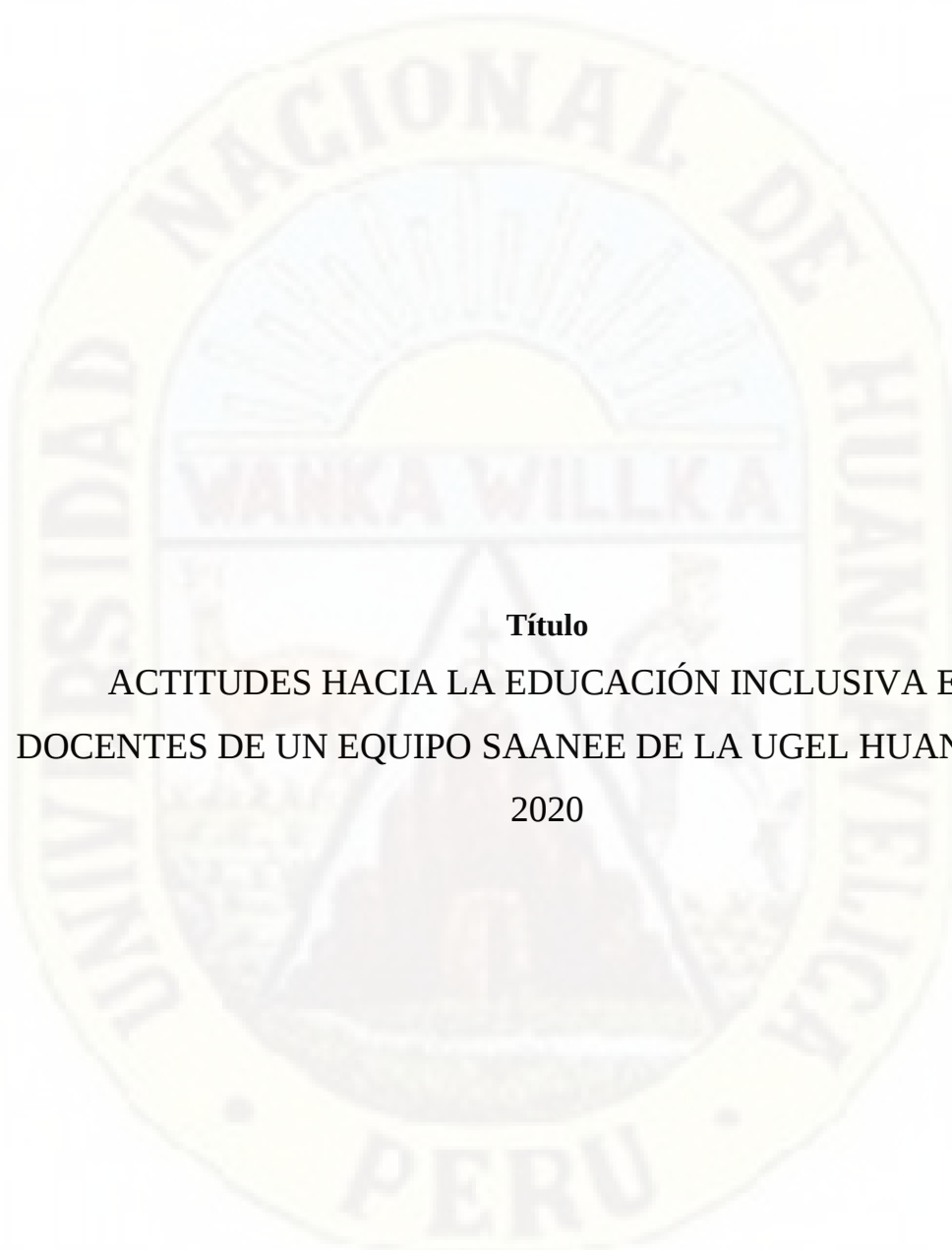
Siendo las horas diecinueve con cinco minutos del mismo día, se da por concluida la sustentación virtual síncrona. En conformidad a lo actuado firmamos al pie del acta.


PRESIDENTE


SECRETARIO

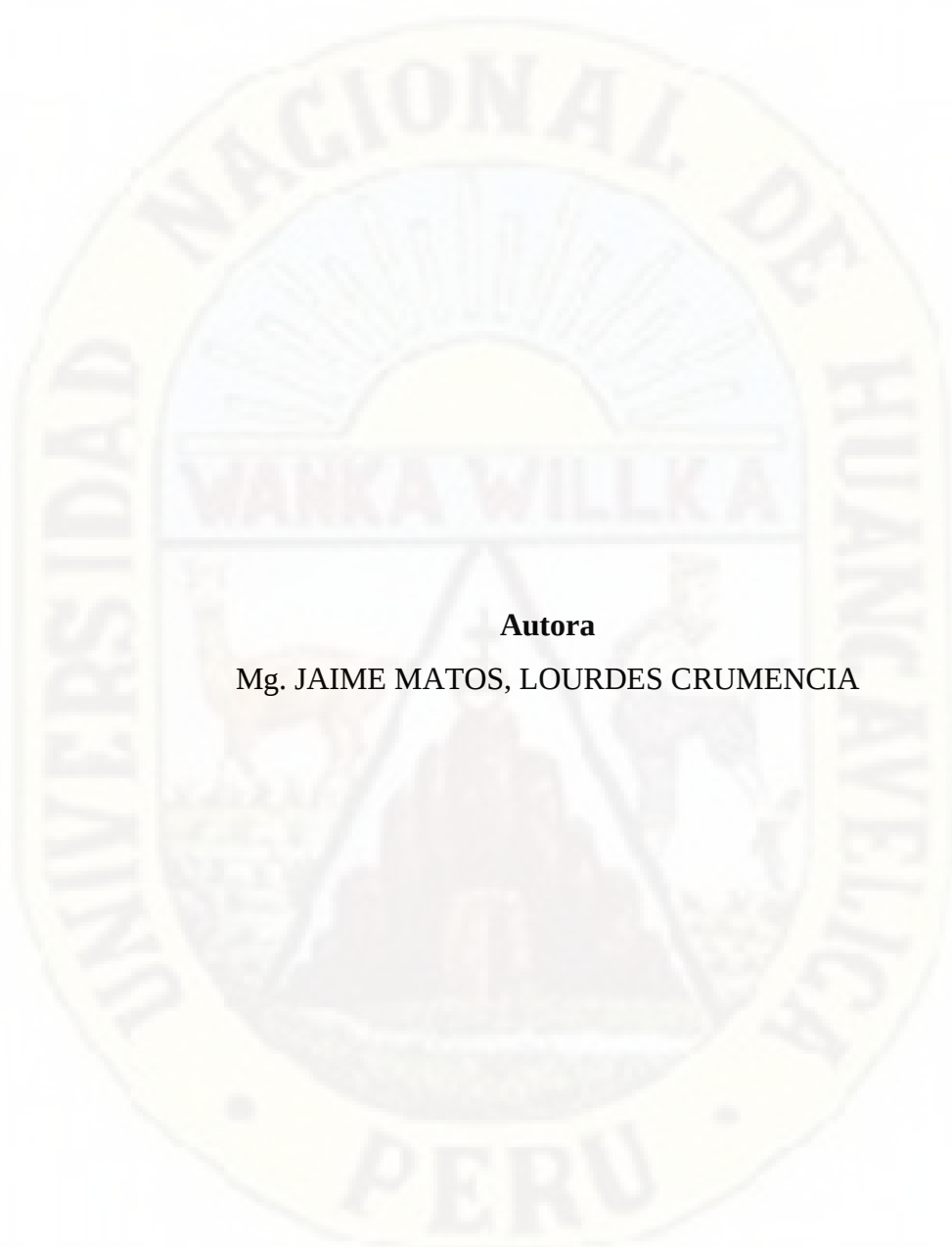

VOCAL

*Directiva N° 001-VRAC-UNH



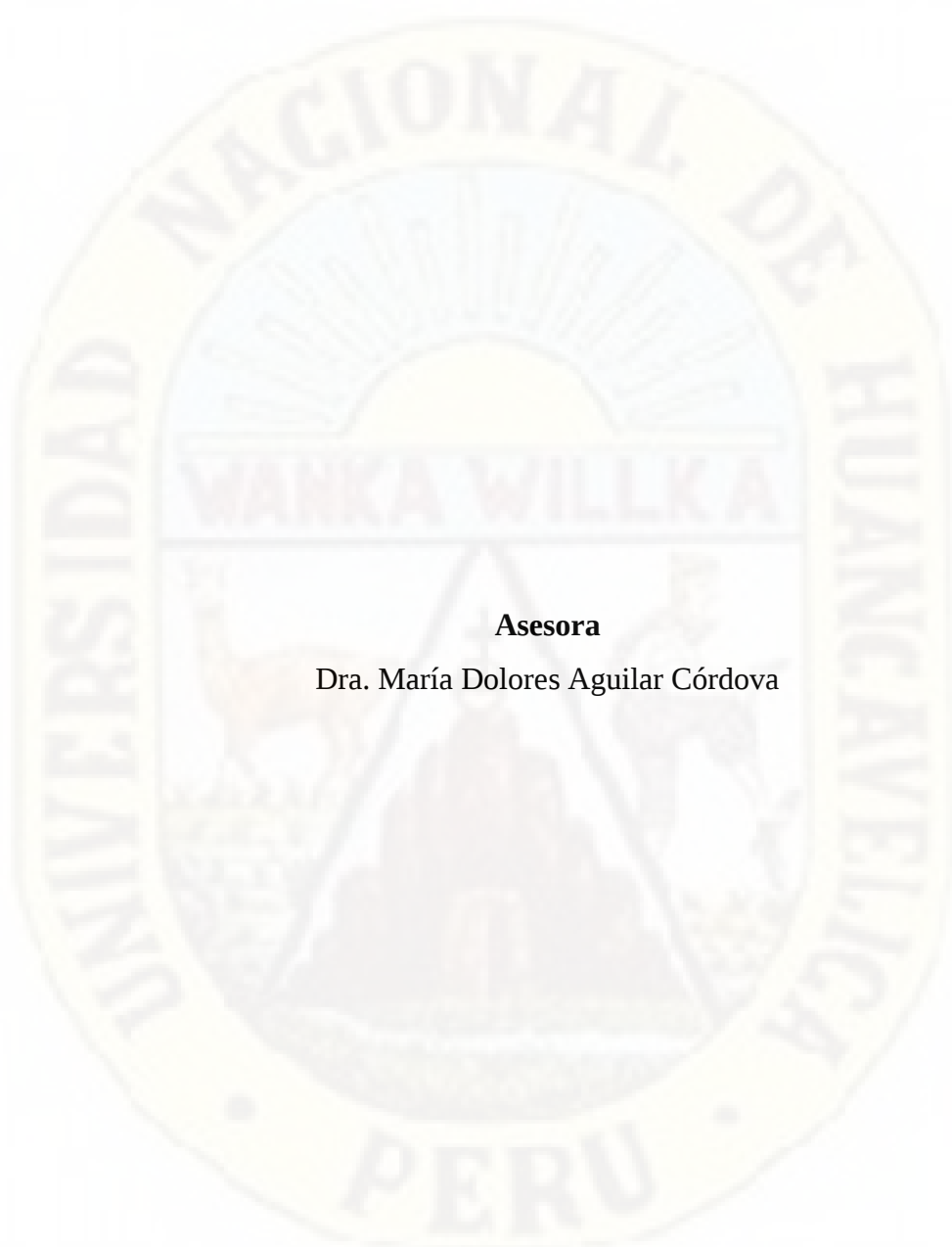
Título

ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN
DOCENTES DE UN EQUIPO SAANEE DE LA UGEL HUANCAYO,
2020



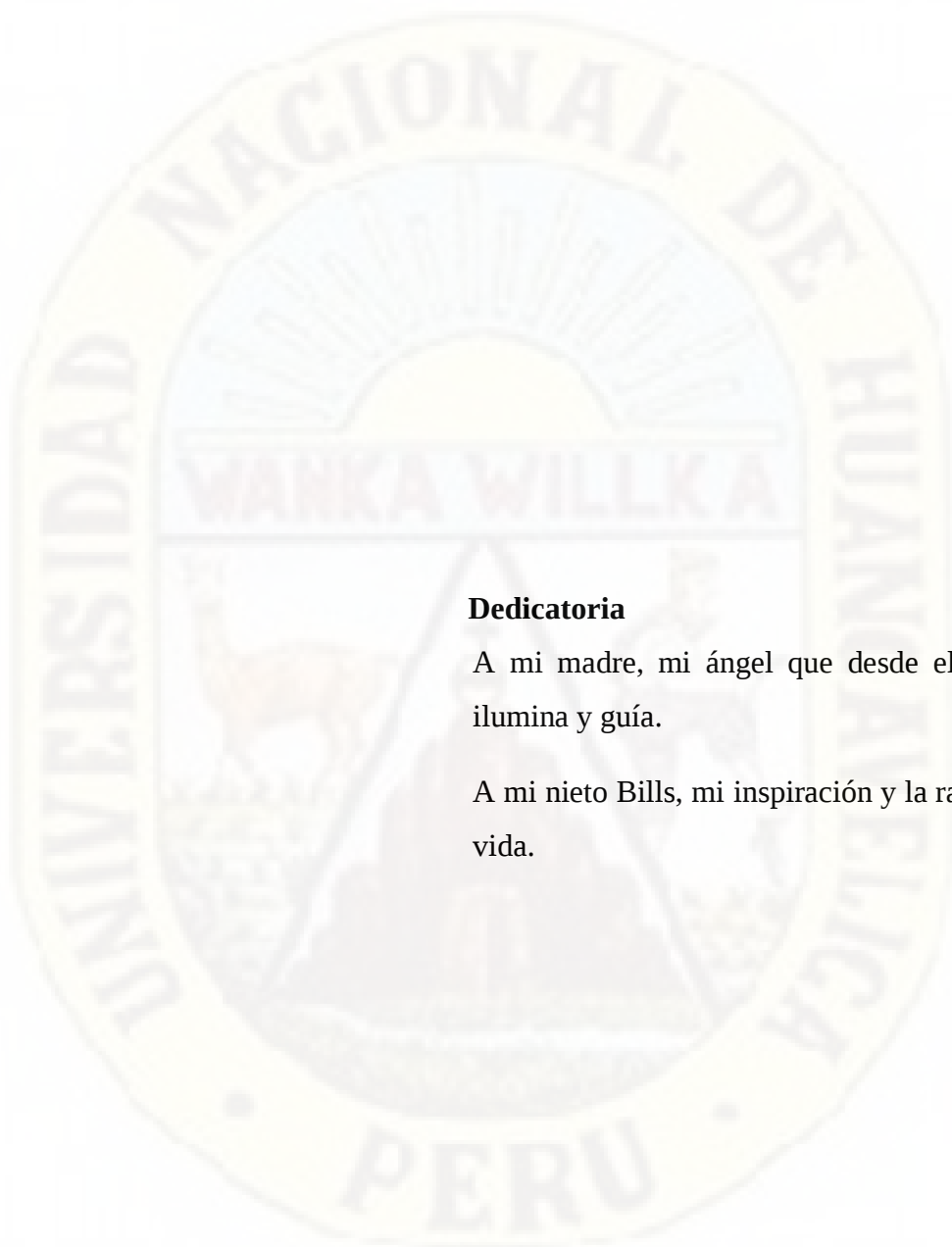
Autora

Mg. JAIME MATOS, LOURDES CRUMENCIA



Asesora

Dra. María Dolores Aguilar Córdova



Dedicatoria

A mi madre, mi ángel que desde el cielo me ilumina y guía.

A mi nieto Bills, mi inspiración y la razón de mi vida.

Agradecimiento

A mis hijos Carlos y Mayte, por todo su apoyo en este desafío emprendido.



Índice

Portada.....	ii
Acta de sustentación.....	ii
Título.....	iii
Autora.....	iv
Asesora.....	v
Dedicatoria	vi
Agradecimiento	vii
Índice.....	viii
Índice de tablas.....	xi
Índice de figuras.....	xii
Resumen.....	xiii
Abstract	xiv
Introducción	xv

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción del problema.....	17
1.2. Formulación del problema.....	19
1.2.1. Problema general	19
1.2.2. Problemas específicos.....	19
1.3. Objetivos.....	20
1.3.1. Objetivo general.....	20
1.3.2. Objetivos específicos	20

1.4. Justificación	20
1.5. Limitaciones	21

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes.....	22
2.1.1. A nivel internacional	22
2.1.2. A nivel nacional	24
2.2. Bases teóricas	27
2.2.1. Las actitudes.....	27
2.2.2. Educación inclusiva.....	32
2.2.3. Evaluación de las actitudes docentes hacia la educación inclusiva.....	40
2.3. Definición de términos	44
2.4. Variables.....	45
2.5. Operacionalización de variables	46

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Ámbito temporal y espacial.....	47
3.2. Tipo de investigación.....	47
3.3. Nivel de investigación	47
3.4. Diseño de investigación.....	47
3.5. Población, muestra y muestreo	48
3.6. Instrumentos y técnicas para la recolección de datos	49
3.7. Técnicas y procesamiento de análisis de datos.....	49

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1. Análisis de información.....	51
4.2. Discusión de resultados	58
Conclusiones	60
Recomendaciones.....	61
Referencias.....	62
Anexos.....	62

Índice de Tablas

- Tabla 1: Enfoque de Inclusión o Atención a la Diversidad 33
- Tabla 2: Subcategorías de las Dimensiones de la Actitud Docente Frente a la Educación..... 42
- Tabla 3: Matriz del Cuestionario de Damm..... 43
- Tabla 4: Muestra-Censo de Docentes que Pertenecen al Equipo SAANEE de la UGEL-Huancayo 49
- Tabla 5: Valoración del Instrumento de Tres Jueces 53
- Tabla 6: Prueba de Concordancia Interjueces W de Kendall..... 54
- Tabla 7: Estadísticas Descriptivas Referidas a las Actitudes Docentes..... 54

Índice de Figuras

- Figura 1: Elementos de las Actitudes Positivas y Negativas Hacia la Acción
 Afirmativa..... 31
- Figura 2: Docentes del Equipo SAANEE..... 51
- Figura 3: Experiencia Laboral de los Docentes del Equipo SAANEE 52
- Figura 4: Grupo Etario de los Docentes del Equipo SAANEE 52
- Figura 5: La Actitud Docente Sobre la Educación Inclusiva y Dimensiones 55
- Figura 6: La Actitud Docente Por Sexo Sobre la Educación Inclusiva y
 Dimensiones..... 56
- Figura 7: La Actitud Docente Sobre la Educación Inclusiva y Dimensiones en
 Relación al Tiempo de Servicio..... 57
- Figura 8: La Actitud Docente Sobre la Educación Inclusiva y Dimensiones en
 Relación a la Edad 57

Resumen

Las actitudes docentes hacia la educación inclusiva muestran diferentes resultados que van desde las actitudes positivas o negativas hasta las indiferentes. El propósito de la presente investigación fue identificar las actitudes hacia la educación inclusiva en una muestra docente de un equipo SAANEE de la ciudad de Huancayo en el año 2020. La metodología de la investigación fue de corte cuantitativo, de tipo básico y descriptivo simple. El diseño de la investigación fue el seccional descriptivo y se trabajó con una muestra de 18 docentes que laboran en el equipo SAANEE. Para la recolección de los datos se administró un cuestionario de actitudes docentes hacia la educación inclusiva válido y confiable elaborada originalmente por Damm (2012) y adaptada al Perú por Gonzáles (2019). Los resultados de la investigación indican la presencia de actitudes docentes positivas hacia la educación inclusiva ($M_{\text{Actitudes}} = 182,61$; $DE = 13,604$; IC 95% [175,85 – 189,38]) con una ligera ventaja en el componente afectivo ($M_{\text{Afectivo}} = 65,44$; $DE = 5,783$; IC 95% [62,57 – 68,32]). Asimismo, algunas variables como el sexo, la edad y la experiencia profesional no condicionan la presencia de una u otra actitud.

Palabras clave: Actitudes docentes, componente afectivo, componente cognitivo, componente conductual, educación inclusiva y Equipo SAANEE.

Abstract

Teaching attitudes towards inclusive education show different results ranging from positive or negative attitudes to indifferent ones. The purpose of this research was to identify the attitudes towards inclusive education in a teaching sample of a SAANEE team from the city of Huancayo in 2020. The research methodology was quantitative, basic and simple descriptive. The research design was descriptive sectional and we worked with a sample of 18 teachers who work in the SAANEE team. For data collection, a valid and reliable questionnaire on teacher attitudes towards inclusive education was administered, originally elaborated by Damm (2012) and adapted to Peru by Gonzáles (2018). The research results indicate the presence of positive teaching attitudes towards inclusive education ($M_{\text{Actitudes}} = 182,61$; $DE = 13,604$; IC 95% [175,85 – 189,38]) with a slight advantage in the affective component ($M_{\text{Afectivo}} = 65,44$; $DE = 5,783$; IC 95% [62,57 – 68,32]). Likewise, some variables such as sex, age and professional experience do not condition the presence of one or another attitude.

Keywords: Teaching attitudes, affective component, cognitive component, behavioral component, inclusive education and SAANEE Team.

Introducción

La investigación titulada *Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de un equipo SAANEE de la UGEL Huancayo, 2020*, busca analizar descriptivamente las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva. Este estudio se fundamentó en la necesidad de seguir indagando sobre esta variable debido a que los resultados de investigaciones internacionales y nacionales no son concluyentes con respecto a las actitudes favorables o positivas. Algunas investigaciones han reportado actitudes indiferentes sobre la educación inclusiva lo que evidencia poca claridad al respecto.

Para poder evaluar las actitudes docentes hacia la educación inclusiva se empleó un instrumento que tiene bastante acogida al respecto por muchas investigaciones. El Cuestionario sobre actitudes del docente respecto a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, elaborado por Ximena Damm Muñoz, es un referente para la evaluación de las actitudes docentes, por lo que su utilidad se ha puesto a prueba en varios estudios.

Para el recojo de los datos se consideró una muestra intencional de 18 docentes que laboran en el equipo SAANEE, los cuales se encargan del servicio de asesoramiento y atención a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en las Instituciones Educativas, realizan en equipo evaluaciones psicopedagógicas, los Planes de Orientación Individualizada (POI) y orientan a los docentes para implementar la educación inclusiva.

Hecho el recojo de los datos, se efectuó posteriormente el análisis estadístico a nivel de variable y a nivel de dimensiones con el firme propósito de responder a los problemas y objetivos de la investigación, y así arribar a conclusiones importantes.

El presente proyecto de investigación se organiza en cuatro capítulos, los cuales se presentan de la siguiente manera:

Capítulo I: Planteamiento del problema. En este capítulo se describe el problema analizando en forma deductiva (de lo general a lo específico) los hechos que caracterizan al problema, concluyendo con la formulación del problema general y los problemas específicos. De la misma forma, se formulan los objetivos de la investigación en forma general y específicos. Se finaliza el capítulo con la justificación de la investigación.

Capítulo II: Marco teórico. En este capítulo se estudian 5 antecedentes internacionales y 5 nacionales, teniendo el criterio de los últimos 5 años (a partir del 2016). Las bases teóricas giran en torno al análisis de las actitudes y la variable educación inclusiva. Este capítulo finaliza con la definición de los términos básicos, la variable y la operacionalización del mismo.

Capítulo III: Metodología de la investigación. En este capítulo se analizan aspectos como el ámbito temporal y espacial, el tipo, nivel y diseño de investigación. De la misma forma, se considera la población, muestra y muestreo no aleatorio de la investigación; también se describe el instrumento utilizado mediante su ficha técnica, para finalizar con las técnicas de procesamiento y análisis mediante la estadística descriptiva.

Capítulo IV: Presentación de resultados. Este capítulo presenta los resultados de la investigación mediante el análisis de la información y la discusión. En esta sección se describe la muestra estudiada, así como los resultados en cuanto a las actitudes docentes frente a la educación inclusiva y sus respectivas dimensiones.

Finalmente, el trabajo de investigación culmina con la presentación de las conclusiones y sugerencia o recomendaciones, los cuales resumen los principales hallazgos.

Se espera que la presente investigación cuente con los requisitos de calidad necesarios y así sus resultados sean fructíferos para la ciencia de la pedagogía.

La autora.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción del problema

La educación inclusiva es un tema que reposa en los tinteros de muchos sistemas educativos. Es más probable encontrar los enfoques, paradigmas y marcos normativos referidos a la educación inclusiva que se presentan pomposamente, pero la práctica de este enfoque dista mucho de la teoría.

La educación es un derecho universal, la inclusión reafirma ese derecho de todos y todas a educarse juntos. De acuerdo al Reglamento de la Ley General de Educación, en su Artículo segundo dice: “(...) la educación como derecho fundamental de la persona y la sociedad garantizada por el Estado, en el marco de la Constitución Política del Perú y la Ley. Educar bajo el enfoque inclusivo, consiste en asumir la atención a la diversidad de todos los estudiantes” (Reglamento de la Ley General de Educación, D.S. 011-2012-ED3, 2012).

Un síntoma principal de la problemática estriba precisamente en que el enunciado antes citado no se cumple a su habilidad en una sociedad donde las marcadas desigualdades campean en todo nivel y contexto. Así, muchas IIEE aún no han implementado cambios importantes para una atención de calidad a sus estudiantes con necesidades educativas especiales, así como: servicios higiénicos, rampas, sistemas baile, entre otros. Estas circunstancias ponen al Perú muy lejos de sus más cercanos vecinos, donde la inclusión no es un saludo a la bandera.

Como consecuencia de políticas inclusivas mal implementadas, se asoma la responsabilidad docente que desde diversos niveles de gestión y educación como una cuestión pendiente históricamente. Se ha ampliado la definición sobre inclusión en educación lo cual se evidencia en *slogans* publicitario del MINEDU fomentando este ideal, pero de los *slogans* a los hechos existe mucho trecho en cuestiones observable o medibles. A consecuencia de ello, aun hasta la fecha la atención de calidad a estudiantes con necesidades educativas especiales está en proceso de implementación.

La brecha existente entre la educación inclusiva en teoría y en la práctica se ha relacionado con las actitudes de aquellos profesionales que se encargan de la educación de los estudiantes: los docentes. Si bien es cierto que las actitudes docentes son condiciones necesarias y suficientes para ejercer una intervención profesional en el marco del paradigma inclusivo, hay otros elementos de interés que están relacionados con esta brecha.

El interés por investigar la educación inclusiva no es propio del Perú, pues en otras latitudes se han efectuado investigaciones con bastante relevancia. Los resultados a nivel internacional son variados, pues algunas investigaciones recogen datos favorables sobre las actitudes docentes hacia la educación inclusiva y otras la contradicen. En su conjunto, estas investigaciones externas se inclinan a confirmar una actitud reservada y moderadamente indiferente de los docentes sobre la educación inclusiva, claro está en relación a variables como tiempo de servicio, sexo, etc. (Angenscheidt & Navarrete, 2017; Clavijo et al., 2016; Pegalajar & Colmenero, 2017; Sevilla et al., 2018; Tárraga-Mínguez et al., 2020).

A nivel nacional, las investigaciones sobre las actitudes docentes hacia la educación inclusiva y otros relacionados con el tema se efectuaron a menor escala con respecto a las muestras estudiadas. Estos resultados en su mayoría han expresado una actitud desfavorable e indiferente de los docentes hacia la educación inclusiva. Aspectos como los culturales, de infraestructura, sociales y paradigmáticos intervienen en la forma de percibir este enfoque educativo (Castro, 2018; Gonzáles, 2019; Gutiérrez, 2020; Samaniego, 2020; Vásquez, 2018).

La mayoría de estas investigaciones ha revelado un panorama desfavorable sobre las actitudes docentes hacia la educación inclusiva, sin embargo, los estudios efectuados se realizaron con docentes de educación básica, mas no con profesionales del Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales. Estos profesionales se encargan precisamente en atender, en parte, a los docentes que laboran en dichas instituciones.

En la realidad de Huancayo, la educación inclusiva se encuentra en niveles incipientes. Así, un estudio revela que la gestión de los aprendizajes es estandarizada para todas las IIEE con o sin discapacidad. El docente de aula implementa una propuesta pedagógica diferenciada en un marco de desigualdad para el niño/a con discapacidad y, las IIEE han adecuado su infraestructura, quedando pendiente algunas modificaciones (Mucha, 2017).

Ante los aspectos considerados en el análisis de la problemática sobre el tema de investigación, el presente trabajo tiene el propósito de analizar las actitudes docentes hacia la educación inclusiva en el marco del equipo SAANEE de la UGEL Huancayo en el año 2020.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Cuáles son las actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de un equipo SAANEE de la UGEL Huancayo, 2020?

1.2.2. Problemas específicos

- ¿Cuáles son las actitudes, en el aspecto afectivo, hacia la educación inclusiva en docentes de un equipo SAANEE de la UGEL Huancayo, 2020?
- ¿Cuáles son las actitudes, en el aspecto cognitivo, hacia de la educación inclusiva en docentes de un equipo SAANEE de la UGEL Huancayo, 2020?
- ¿Cuáles son las actitudes, en el aspecto conductual, hacia la educación inclusiva en docentes de un equipo SAANEE de la UGEL Huancayo, 2020?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Identificar las actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de un equipo SAANEE de la UGEL Huancayo, 2020.

1.3.2. Objetivos específicos

- Identificar las actitudes, en el aspecto afectivo, hacia la educación inclusiva en docentes de un equipo SAANEE de la UGEL Huancayo, 2020.
- Identificar las actitudes, en el aspecto cognitivo, hacia la educación inclusiva en docentes de un equipo SAANEE de la UGEL Huancayo, 2020.
- Identificar las actitudes, en el aspecto conductual, hacia la educación inclusiva en docentes de un equipo SAANEE de la UGEL Huancayo, 2020.

1.4. Justificación

Las investigaciones sustentan su importancia gracias a la justificación, en este sentido usualmente se considera el argumento en función a la importancia de carácter teórico, metodológico y social (Hernández et al., 2014).

Una de las razones por la cual se emprendió este trabajo de investigación es debido a que muchas investigaciones indagan las actitudes en docentes que laboran en instituciones de educación básica, mas no en el ámbito propio a la educación especial. En consecuencia, se busca contribuir en incrementar los conocimientos teóricos sobre las actitudes docentes en profesionales dedicados prestar servicios de orientación, educación y tutoría en el marco de su rol como responsable del SAANEE.

Una de las razones de orden metodológico que motivó el desarrollo de esta propuesta es practicar la evaluación de las actitudes docentes hacia la educación inclusiva y proponerla como instrumento de evaluación diagnóstica del desempeño profesional en diferentes ámbitos: aulas, direcciones y especialistas

de la educación en general. El instrumento empleado tiene una extensión importante y se cree que recogerá los datos de una forma completa.

Las razones sociales de la investigación que sustentan su desarrollo se fundamentan en el hecho de que aún no se está experimentando una educación inclusiva como tal a pesar de que se cuentan con un ingente equipamiento normativo, es decir, que se cuentan con las normas, pero todavía hay una deuda con los estudiantes con necesidades educativas especiales en cuanto a su atención satisfactoria.

Finalmente, la presente investigación fue factible debido a que se contó con los recursos necesarios para llevarla a cabo, asimismo, hubo predisposición de los docentes para participar en este estudio.

1.5. Limitaciones

Las limitaciones del trabajo de investigación hacen referencia a los aspectos temáticos, espaciales y temporales. Bajo estos criterios, la investigación se limita temáticamente a razón de que se trabajó sobre las actitudes docentes de un equipo SAANEE hacia la educación inclusiva que involucra predisposiciones afectivas, conductuales y creencias. En esta misma línea, la investigación considera una muestra de docentes que laboran en este equipo, cuya responsabilidad se halla en el apoyo a docentes de diferentes niveles y modalidades educativas.

Con respecto al desarrollo de las actividades programadas en esta investigación que incluyen el trabajo de recojo de datos en la muestra seleccionada y otras relacionadas, la investigación se efectuó en el año 2020. En este sentido, el acceso a la muestra fue posible gracias a las gestiones realizadas y a la predisposición de los docentes que participaron en ella.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

2.1.1. A nivel internacional

Clavijo et al. (2016) desarrollaron la investigación titulada *Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca*. El propósito de la presente investigación fue analizar las actitudes de los profesores hacia la educación inclusiva en escuelas primarias públicas y privadas de la ciudad de Cuenca. La metodología fue de carácter transversal cuantitativa, utilizando una adaptación del cuestionario de Tárraga et al. (2013). El estudio se efectuó en una población de 650 docentes, seleccionados en base al método probabilístico estratificado. Después de un análisis preliminar de la confiabilidad y dimensionalidad del cuestionario, la escala se redujo de veinticinco a quince ítems, y de cuatro a tres componentes. Los resultados de la investigación revelaron que los profesores en general tienen una actitud indiferente con tendencia hacia lo favorable sobre la educación inclusiva. Se encontró también que actitudes más positivas están asociadas a docentes jóvenes con pocos años de servicio. Por otra parte, no se encontró una correlación significativa entre actitud y sexo, sin embargo, hay una asociación con la variable capacitación, el nivel de educación y experiencia previa con niños de educación inclusiva y el apoyo institucional de carácter público o privado.

Angenscheidt y Navarrete (2017) desarrollaron la investigación titulada *Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva*, cuyo propósito fue analizar si dichas actitudes identificadas dependen del cargo como docente, la formación académica, el contacto con personas con discapacidad, la etapa educativa y los años de experiencia profesional. La metodología cuantitativa se basó en el diseño de tipo transversal y descriptivo y el instrumento utilizado fue la Escala de Opinión acerca de

la Educación Inclusiva. Este instrumento midió las actitudes compuesta por 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 de inglés y español. Los resultados la investigación evidencian una actitud favorable hacia los fundamentos de la educación inclusiva y hacia las prácticas inclusivas. De la misma forma, reflejan que los docentes de español tienen una actitud más favorable que los de inglés con respecto a los fundamentos de la educación inclusiva. Por otro lado, se halló 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.

Pegalajar y Colmenero (2017) desarrollaron la investigación titulada *Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria*, cuyo propósito fue analizar las actitudes y necesidades formativas hacia la inclusión del docente de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en Jaén (España). La metodología empleada se basó en un diseño descriptivo (n=407) tomando como instrumento de recogida de datos un cuestionario elaborado para tal fin. Los resultados indican insatisfacción de los docentes de ESO con la formación inicial recibida sobre educación inclusiva, considerando que el éxito en el trabajo de alumnos con necesidades educativas depende de una adecuada formación inicial y de la disposición de suficientes y adecuados recursos. Finalmente, las actitudes y necesidades formativas del docente son más favorables en el caso de las mujeres y en aquellos cuyo bagaje profesional no supera los 12 años de experiencia.

Sevilla et al. (2018) desarrollaron la investigación titulada *Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales*, cuyo propósito fue analizar la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva. La metodología fue de corte cuantitativo y para su realización, se realizó una muestra de profesores de los niveles de preescolar, primaria y bachillerato de instituciones

educativas públicas de Mérida-Yucatán, México, a quienes se administró un cuestionario con el fin de identificar las actitudes hacia la inclusión de personas con necesidades educativas especiales. Los principales resultados indican que la actitud de los docentes fue negativa hacia la educación inclusiva, pero se volvía más positiva al referirse a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Por otra parte, se halló que la edad, el sexo, el área de formación inicial y el nivel educativo en que labora el docente, son factores que configuran su actitud.

Tárraga-Míguez et al. (2020) desarrollaron la investigación titulada *Las actitudes del profesorado de educación primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador*, cuyo propósito fue analizar las actitudes hacia la inclusión educativa en una muestra de 66 docentes de 15 centros educativos de la ciudad de Cuenca, Ecuador, a través de una escala tipo Likert de 23 ítems sobre esta variable (Metodología cuantitativa). Los principales resultados evidencian una actitud ambigua y poco decidida hacia la inclusión educativa. Al parecer, los docentes de mayor edad y sin experiencia con estudiantes con necesidades educativas especiales no tienen las mejores actitudes. Por otra parte, los docentes de los centros educativos privados tienen mejores actitudes hacia la inclusión que los públicos. Los resultados recomiendan realizar un mayor esfuerzo en la formación del profesorado con respecto a la inclusión.

2.1.2. A nivel nacional

Gonzáles (2019) desarrolló la tesis de maestría titulada *Actitud hacia la educación inclusiva en profesores de cuatro instituciones educativas inclusivas de Ventanilla*, cuyo propósito fue describir las actitudes hacia la educación inclusiva en docentes. La metodología fue cuantitativa y se trabajó con una muestra de 82 profesores de ambos sexos de los niveles de inicial, primaria y secundaria, con edades entre los 26 y 64 años. El tipo de investigación fue descriptivo simple y los datos se recolectaron mediante un cuestionario sobre actitudes docentes hacia la inclusión de

estudiantes con necesidades educativas especiales propuesto por Damm (2005) y adaptado por Herrera (2012). Los resultados señalaron que los profesores muestran actitudes de indecisión hacia la inclusión educativa, principalmente por el componente cognitivo. Por otro lado, la actitud de los docentes es distinta en cada Institución Educativa; además, los docentes de primaria son los que muestran mejores actitudes hacia la inclusión.

Samaniego (2020) desarrolló la tesis titulada *Educación inclusiva y competencias emocionales en la actitud docente de los Cebas UGEL 06 de La Molina 2019*, cuyo propósito fue determinar la incidencia de la Educación Inclusiva y las competencias emocionales en la actitud docente. Metodología cuantitativa empleada indica una investigación básica, con un nivel explicativo, el diseño de la investigación fue no-experimental, de corte transversal o transaccional. La muestra estuvo compuesta por un total de 62 docentes de los CEBAS de La Molina. Los instrumentos fueron validados por juicio de expertos y se realizó un estudio piloto para la fiabilidad. Los principales resultados indican que existe incidencia de las variables educación inclusiva y competencias emocionales sobre la variable actitud docente ($\text{Sig.}=0.000 < 0.05$). Se concluyó que la educación inclusiva y las competencias emocionales inciden significativamente en la actitud docente. Por otra parte, las pruebas de la dependencia entre las variables, señalan un coeficiente de determinación de 0.834, lo que implica que el 83.4% de la variación de la variable Actitud Docente esta explicado por las variables Educación inclusiva y Competencias emocionales según los docentes.

Castro (2018) desarrolló la investigación titulada *Actitud docente hacia la educación inclusiva en la universidad nacional Santiago Antúnez de Mayolo- Huaraz-2017*, cuyo propósito fue determinar la relación entre la actitud docente y la educación inclusiva. La metodología fue de enfoque cuantitativo y de tipo descriptiva correlacional, con un diseño no experimental transversal. La muestra estudio estuvo conformado por 208 docentes. Se emplearon dos encuestas para la actitud docente y la

educación inclusiva. Se concluyó que la actitud docente guarda relación directa y significativa con la educación inclusiva, hallándose una r Spearman de .292 (0,0001 ($p < 0,05$)). Por otra parte, la actitud docente guarda una relación directa y significativa con el nivel de conocimiento.

Vásquez (2018) efectuó la tesis titulada *Actitud docente y la Educación Inclusiva en docentes del nivel inicial de la Red 20 y 25 la UGEL 04- 2017*, cuyo propósito fue determinar la relación que existe entre la actitud docente y la educación inclusiva. La metodología de investigación acudida corresponde al tipo correlacional – descriptiva, con un diseño no experimental, transversal; asimismo, la población considerada fue de 112 docentes del nivel inicial del distrito de Comas de la UGEL 04, obteniéndose de ella una muestra de 87 docentes. Se administró a la muestra dos cuestionarios, uno sobre actitud docente y el otro sobre la educación inclusiva; ambos instrumentos tuvieron una confiabilidad de 0,771 y 0,936, respectivamente y contaron con una validación vía expertos. Los resultados hallados revelan bajas correlaciones entre las variables en estudio.

Gutiérrez (2020) elaboró la investigación cuyo título fue *Actitud frente a la educación inclusiva de docentes de la Red 01, Huaral 2019*, cuyo propósito fue determinar que dimensión de la actitud frente a la educación inclusiva predomina en docentes. El estudio fue de enfoque cuantitativo, nivel descriptivo, y diseño no experimental. Se administró a los docentes un cuestionario válido y confiable de 60 ítems de tipo Likert a una muestra de 94 docentes de ambos géneros. Los principales resultados indican que la Actitud docente frente a la Educación Inclusiva predomina la dimensión conductual, visualizando que los docentes tienen posturas aceptables ante la inclusión, sin embargo, se constató también que las dimensiones afectivas y cognitivas se presentan en menor frecuencia. Finalmente, la actitud de los docentes de las dos instituciones educativas evaluadas y de ambos géneros, predomina un nivel de actitud de indecisión o indiferencia.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Las actitudes

a. Definición

Las actitudes son variables de interés en el estudio sobre las disposiciones de las personas sobre algún objeto de interés. La actitud se define como:

(...) evaluación relativamente duradera y general de un objeto, persona, grupo, tema o concepto en una escala que va de negativa a positiva. Las actitudes proporcionan evaluaciones resumidas de objetos blanco y a menudo se supone que se derivan de creencias, emociones y conductas previas específicas asociadas con esos objetos (American Psychological Association, 2009, p. 31).

Coon y Mitterer (2010) dicen que una actitud “(...) es una mezcla de creencia y emoción que predispone a una persona a responder a otras personas, objetos o instituciones de forma positiva o negativa” (p. 535). En términos coincidentes, Smith y Kosslyn (2008) la definen como las “creencias, preferencias y predisposiciones cargadas de emoción relativamente permanentes hacia objetos y personas, tales como agrado, amor, odio, aversión o deseo por una persona u objeto.” (p. 563).

De los conceptos analizados se desprende que una actitud es siempre una predisposición emocional o afectiva orientada a una probable actuación en base a ciertas creencias y sentimientos hacia el objeto de atención. De esta forma las actitudes pueden orientarse en tres formas: positivamente, negativamente o de forma indiferente.

Las personas tenemos actitudes para casi todas las cosas. Hay una actitud sobre una persona, un animal, una ley, una obra de arte, un hecho o un fenómeno. Una actitud se da por lo general sobre un objeto de atención, que tenga familiaridad con la persona.

Las actitudes se adquieren como consecuencia del aprendizaje. Algunas veces las actitudes se adquieren por un mero contacto directo o experiencia personal con el objeto de la actitud, como, por ejemplo, poseer una actitud negativa a la contaminación cuando se tiene cerca de casa un río contaminado. Por otro lado, algunas actitudes se forman por eventos azarosos. Este es el caso de formar una actitud negativa hacia los psicólogos cuando el sujeto tuvo un contacto con tres y de ellos dos fueron malos. También las actitudes pueden formarse a causa de la interacción social, por ejemplo, al pertenecer a un determinado partido político. Finalmente, las actitudes también se forman como consecuencia de la crianza familiar, por ejemplo, una actitud negativa hacia los ateos debido a que el niño creció en una familia evangélica (Coon & Mitterer, 2010).

b. Formación de actitudes

Las actitudes son susceptibles de educación. De hecho, son parte del currículo nacional en áreas específicas como Personal Social, Ciencia y Tecnología o Educación Religiosa, y en las demás áreas en forma transversal. Lo cierto es que las personas no podemos desligarnos de las actitudes porque todos manejamos creencias, sentimientos hacia casi todo lo que nos rodea.

En este sentido, Coon y Mitterer (2010) reconocen varias formas en que se forman las actitudes en las personas. Una de las formas más generalizadas de adquirir actitudes es a través del contacto directo o por experiencia personal. Por ejemplo, cuando un docente ha trabajado por varios años con estudiantes con NEE ya tiene una actitud formada ante ellos, por lo general, positiva debido a que la convivencia le ha permitido conocer lo positivo y negativo de dicha relación.

Otra modalidad de adquirir actitudes es a través del condicionamiento azaroso o por coincidencia. Este es el caso particular de un docente que por azares de la vida se cruzó con tres personas con alguna discapacidad y por coincidencia, en esas tres ocasiones tuvo una

mala experiencia, por lo que indebidamente generaliza que su relación con estas personas es negativa, en convención se ha formado una actitud (por inducción negativa) que todas las personas con NEE son “malas” para él.

Otra modalidad reconocida por estos autores está relacionada con la interacción con otros, esto implica que, al mantener contacto con ciertas personas con alguna actitud particular, puede adquirir estos elementos en forma similar. Este es el caso de aquel docente que tiene una actitud hacia las personas con NEE debido a que tiene amigos muy cercanos que trabaja con este tipo de personas (membresía grupal).

Una penúltima forma de adquirir actitudes es debido al estilo de crianza con que se sale del hogar. La familia otorga conocimientos, valores y prácticas de tolerancia, comprensión y empatía a sus miembros. A pesar de que en la familia no exista una persona con NEE, la influencia de los padres es importante para formarse una imagen positiva de las personas con discapacidad.

Por último, una forma no menos importante de formación de actitudes se les otorga a los diferentes medios de comunicación que cotidianamente envían mensajes con carga emocional a los usuarios. El hecho de que algunos noticieros critiquen el actuar de un famoso de la farándula por haber realizado un acto infidelidad y se considere esa noticia en horarios estelares, los televidentes formarán probablemente una actitud negativa ante la televisión estatal calificándola como “TV basura”.

c. Prejuicio y discriminación

En el campo del estudio de las actitudes es importante reconocer dos conceptos relacionados, que muchas veces llegan a confundirse: el prejuicio y la discriminación. Para Morris y Maisto (2014), un prejuicio es una oposición fundada en una actitud de tipo intolerante, desfavorable y rígida sobre un grupo de personas; en cambio, la discriminación es un acto (conducta) o una serie de actos que niegan

oportunidades y estima social a todo un grupo de persona o dirigida a un miembro de ese grupo. La discriminación implica un maltrato a toda una clase entera bajo un principio de desigualdad, sobre todo cuanto esa desigualdad se funda en términos de inferioridad.

Cuando un docente tiene una concepción equivocada de las personas con necesidades educativas especiales, se forma una opinión desfavorable sobre ellas, considerando que son inferiores en varios aspectos de la vida, en consecuencia, sus conductas discriminatorias son probablemente más evidentes y frecuentes. En esta medida, es importante modificar, en estas personas, algunas creencias equivocadas sobre las personas con NEE a través de metodologías que impliquen el involucramiento y la colaboración.

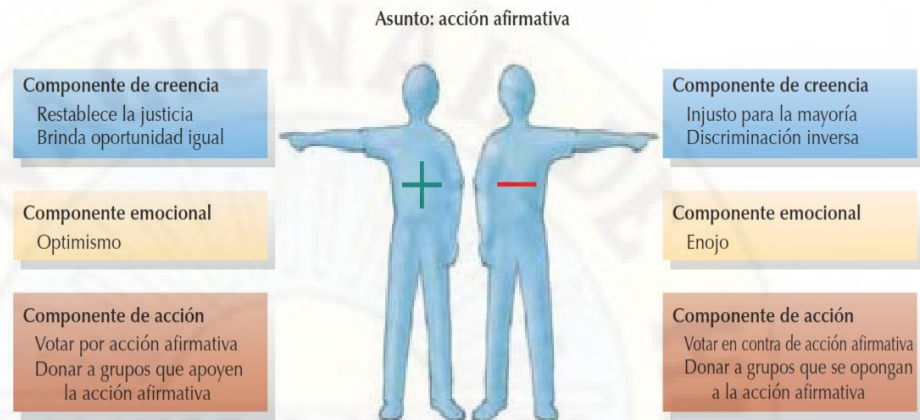
Muchas veces, se ha visto la presencia de una doble moral en las personas que declaran estar en contra de la discriminación y los prejuicios, pero sus conductas dictan lo contrario. A esta forma de actuar se le ha llamado disonancia cognitiva. En las aulas se encuentran este tipo de fenómenos que los docentes deben tomar en cuenta a la hora de proponer los instrumentos de gestión y pedagógicos con la finalidad de anticipar actos discriminatorios y segregativas en la institución educativa.

d. Componentes de las actitudes

Las actitudes tienen elementos reconocibles de carácter positivo o negativo hacia la acción afirmativa. En la Figura 1 se muestra la presencia de los componentes de creencia, emocional y de acción.

Figura 1

Elementos de las Actitudes Positivas y Negativas Hacia la Acción Afirmativa



Nota. Tomado de Coon y Mitterer (2010, p. 536).

Las actitudes, como se advierten en la Figura 1, presentan al componente de creencia o conocimiento sobre un objeto particular. El componente emocional consiste en los sentimientos hacia el objeto de actitud. El componente de acción o conductual se refiere a la acción de las personas hacia otras personas, objetos o situaciones.

e. Actitudes docentes

Las actitudes docentes se han convertido en una línea de investigación, a causa de ello muchos libros dedican su atención a ello capítulos enteros. Por ejemplo, un estudio de Boer (2011), citado por Cline et al. (2017), sobre una revisión de 26 estudios internacionales de las actitudes hacia la inclusión de docentes de primaria reporta como resultado una falta de seguridad en las habilidades y poca confianza de estos profesionales para enseñar a niños con necesidades educativas especiales. También, se halló que mientras menos experiencias tenían los docentes tenían mejores actitudes hacia estos estudiantes. Por otro lado, al parecer muchos profesores tienen actitudes negativas con

respecto a la inclusión de niños con dificultades de aprendizaje o de conducta.

Estos resultados revelan la importancia que tienen los estudios de las actitudes docentes que al parecer tienen efectos importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.2.2. Educación inclusiva

a. Definición

La educación inclusiva es una propuesta que tiene sus propias características y se fundamenta en principios y enfoques propios que están cobrando mucha importancia en la ciencia de la pedagogía.

Echeita (2008), citado por Rodríguez (2018), analiza los núcleos de contenido de la educación inclusiva. Para iniciar, resalta la idea de proceso, que implica la aspiración de una educación más inclusiva enmarcada como un proceso de construcción progresiva.

Esta investigadora analiza, en primer lugar, la idea de la presencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en un espacio ambiente apropiado para ellos; en segundo plano, pone el acento en el aprendizaje, buscando una atención en los logros de aprendizaje según el currículo; y finalmente, se destaca idea de participación, enfatizando el deber reconocer y apreciar la identidad de cada alumno.

Una definición de educación inclusiva implicaría asumir un paradigma educativo enmarcado en el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación; asimismo, implica habilitar instituciones educativas para que atiendan a toda la comunidad como parte de un sistema inclusivo (Rodríguez, 2018).

En este marco, la inclusión es una forma diferente de entender la educación. Es parte de la construcción de una nueva filosofía, con nuevas formas de repensar en la cotidianidad escolar, de trabajar, convivir; esto desemboca en una serie de acciones concretas a responsabilidad de las instituciones educativas, sociedad y estado.

b. Enfoque de inclusión

El Currículo Nacional (CNEB) se fundamenta en enfoques generales que orientan los contenidos y procesos específicos. Uno de estos enfoques trata sobre la inclusión o la atención a la diversidad.

El enfoque de la inclusión efectúa su tratamiento mediante la práctica institucional de valores en diferentes niveles, en este sentido, en la Tabla 1 se organizan estos valores:

Tabla 1

Enfoque de Inclusión o Atención a la Diversidad

Valores	Actitudes que suponen	Se demuestra, por ejemplo, cuando:
Respeto por las diferencias	Reconocimiento al valor inherente de cada persona y de sus derechos, por encima de cualquier diferencia.	• Docentes y estudiantes demuestran tolerancia, apertura y respeto a todos y cada uno, evitando cualquier forma de discriminación basada en el prejuicio a cualquier diferencia. • Ni docentes ni estudiantes estigmatizan a nadie. • Las familias reciben información continua sobre los esfuerzos, méritos, avances y logros de sus hijos, entendiendo sus dificultades como parte de su desarrollo y aprendizaje.
Equidad en la enseñanza	Disposición a enseñar ofreciendo a los estudiantes las condiciones y oportunidades que cada uno necesita para lograr los mismos resultados	• Los docentes programan y enseñan considerando tiempos, espacios y actividades diferenciadas de acuerdo a las características y demandas de los estudiantes, las que se articulan en situaciones significativas vinculadas a su contexto y realidad.
Confianza en la persona	Disposición a depositar expectativas en una persona, creyendo sinceramente en su capacidad de superación y crecimiento por sobre cualquier circunstancia	• Los docentes demuestran altas expectativas sobre todos los estudiantes, incluyendo aquellos que tienen estilos diversos y ritmos de aprendizaje diferentes o viven en contextos difíciles. • Los docentes convocan a las familias principalmente a reforzar la autonomía, la autoconfianza y la autoestima de sus hijos, antes que a cuestionarlos o sancionarlos. • Los docentes convocan a las familias principalmente a reforzar la autonomía, la autoconfianza y la autoestima de sus

Valores	Actitudes que suponen	Se demuestra, por ejemplo, cuando:
		hijos, antes que a cuestionarlos o sancionarlos. • Los estudiantes protegen y fortalecen en toda circunstancia su autonomía, autoconfianza y autoestima.

Nota. Tomado de MINEDU (2017).

Los enfoques transversales constituyen concepciones importantes sobre las personas y la sociedad y se evidencian mediante actuaciones concretas fundadas en valores y predisposiciones conductuales hacia ciertos objetos de interés.

Este enfoque alude también a la necesidad de comprender la diversidad de las personas, esto en cuanto a sus necesidades, intereses, inclinaciones y motivaciones. Las personas son libres en cuanto son capaces de elegir.

c. Necesidades educativas especiales (NEE)

El MINEDU (2010) establece una definición aceptable sobre las necesidades educativas especiales en los siguientes términos: “Los estudiantes presentan “necesidades educativas especiales” (se caracterizan) por tener dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, por condiciones personales, familiares, de historia escolar o por discapacidad.” (MINEDU, 2010, p. 9).

Según esta definición los estudiantes con necesidades educativas especiales no solo se les designan a los estudiantes con problemas de aprendizaje sino también a aquellas personas con un potencial que sale fuera de la norma estándar. Estos estudiantes con altas capacidades también tienen derecho a ser atendidos de manera diferenciada para satisfacer sus necesidades.

Por otro lado, tal vez la población menos atendida es aquella que tienen problemas de aprendizaje asociados a discapacidad Intelectual

que abundan en las escuelas y que no son detectados a causa de que muchos docentes no tienen la preparación psicopedagógica para evaluarlos y reportados.

Luque (2009) establece algunas características sobre las necesidades educativas especiales, en los siguientes términos:

- El adjetivo de especial se da por razones de énfasis en la atención sobre las necesidades educativas que comparten con el resto del estudiantado. No son especiales por trastorno o distintividad, sino por una mejor y específica respuesta educativa al estudiante en cuestión.
- Hacen alusión a salvar obstáculos o vencer barreras, tanto personales como contextuales, de forma que las necesidades educativas que el estudiante tiene sean satisfechas con una respuesta adecuada.
- Persiguen una respuesta de carácter reforzador o compensador que equilibre la atención educativa que comparten con el resto de los estudiantes.
- No son una entidad diagnóstica sino de valoración psicopedagógica hacia una adopción de medidas adecuadas a la persona y a la situación.

Hacen referencia a cualquier necesidad individual, contexto y barreras, en el que se precise individualización o respuesta oportuna. No tiene adjetivos añadidos en función de un diagnóstico, aunque se asocie a éste por su afinidad o tipos de intervención (Luque, 2009, p. 213).

d. Estudiantes con necesidades educativas especiales

El informe Warnok (1978) realizado en Inglaterra representa un fuerte punto de inflexión a la hora de percibir la educación especial y a las personas que tradicionalmente han sido designadas bajo esta

nomenclatura. En este informe se recomendó por primera vez el uso del término: “necesidades educativas especiales”, haciendo referencia a aquellos alumnos que precisan ciertas ayudas a lo largo de su ciclo escolar. García-Barrera (2017) quien cita el informe Warnok, precisa estas ayudas:

- Dotación de medios especiales de acceso al currículum a través de equipamientos especiales, provisión de recursos, modificación del ambiente físico o técnicas de enseñanza especializada.
- Provisión de un currículum especial adaptado .
- Particular atención a la estructura social y clima emocional donde tiene lugar la educación (García-Barrera, 2017, p. 722).

En este contexto, esta definición ha sido una piedra angular para sustentar líneas de investigación que han abarcado temas relacionados con el currículum, la metodología de enseñanza, los contenidos y los materiales. También este informe ha sustentado aspectos como el acondicionamiento de los ambientes para atender con más eficiencia a estos estudiantes.

Pero, ¿a qué estudiantes se designan como aquellos con necesidades educativas especiales? En esta línea, García-Barrera designa a estos estudiantes bajo los siguientes términos:

(...) no son solo los niños con diversidad funcional quienes necesitan este tipo de ayudas, sino que hay otros tantos que, por diferentes causas, pueden llegar a requerirlas a lo largo de su escolaridad, de forma temporal o permanente, ya que las necesidades educativas especiales pueden variar en función de la evolución del estudiante, del contexto en que se encuentre inmerso, y de la respuesta educativa que se le proporcione (...). Asimismo, esta noción nace con la idea de que el fin primero y último de la educación debe ser el mismo para todos los niños, independientemente de los problemas y barreras a los que se

enfrenten durante su desarrollo y su proceso de aprendizaje (García-Barrera, 2017, p. 723).

Bajo esta apreciación, los estudiantes con necesidades educativas especiales son tan variados, en el marco del enfoque de derechos. Por lo tanto, esta etiqueta no solo se aplica a estudiantes con alguna discapacidad o superdotación, sino que por definición abarca a todos los estudiantes.

Desde una mirada Psicopedagógica:

En los actuales enfoques de trabajo se está dejando de lado la tendencia de clasificar a los estudiantes en diferentes categorías diagnósticas, basadas en la discapacidad, puesto que esta mirada hacía que se dejara de lado a los factores escolares y contextuales los cuales tienen importancia para la generación de estas barreras. Esta forma de apreciar las barreras que presenta el estudiante en el aula, exige cambiar la preocupación de los profesionales por la discapacidad y desplazar la mirada hacia las necesidades educativas; es decir en el qué necesita aprender, cómo, en qué momento, qué se debe evaluar, y qué recursos y apoyos van a ser necesarios para el desarrollo de su proceso de enseñanza y aprendizaje. (MINEDU- 2010). Así tenemos la siguiente clasificación:

Necesidades Educativas Comunes: Son compartidas por el grupo de estudiantes del aula frente a las exigencias del currículo, es decir son necesidades educativas generales que se presentan al iniciar cualquier proceso de enseñanza—aprendizaje.

Todos tenemos Necesidades Educativas Comunes y compartidas, en el caso de los niños están plasmados en el currículo, todos tenemos necesidades educativas individuales, es decir una manera especial de aprender o un estilo de aprendizaje.

Necesidades Educativas Individuales: Partiendo de la idea de que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera (ritmos y estilos

de aprendizaje, intereses, experiencias, etc.) se entiende que cada aprendizaje sea único para cada estudiante, por lo que la satisfacción de las mismas requiere de una atención individualizada.

Necesidades Educativas Especiales: Son aquellas necesidades educativas individuales que no son resueltas a través de los medios y recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente dentro del aula y requieren ser atendidas a través de acciones o medidas adicionales o extraordinarias a las contempladas en la programación del aula. Estas medidas vienen a ser las *ADAPTACIONES CURRICULARES*.

e. Barreras para el aprendizaje y la participación

El concepto barreras para el aprendizaje y la participación fue inicialmente introducido Tony Booth y Mel Ainscow en 1999 en un documento denominado *Índice para la inclusión* y que se define como el mecanismo que moviliza paradigmas en el campo educativo y que constituye una vía encaminada a la eliminación de prácticas educativas que han generado segregación, discriminación o exclusión en las instituciones educativas, en referencia a grupos vulnerables o en situaciones de riesgo (Covarrubias, 2019).

Las barreras de aprendizaje que los estudiantes con necesidades educativas especiales tienen que afrontar cotidianamente son muy frecuentes y de diversa índole. Al respecto (Sandoval et al., 2019), refiere la presencia de barreras arquitectónicas, obstáculos físicos, de movilidad en el espacio físico para el aprendizaje, barreras comunicacionales o las relacionadas con las pedagógicas, ya sea como ausencia o inadecuación de los ajustes curriculares.

Otras investigaciones refieren otras barreras relacionadas con las actitudes docentes; la formación de los y las docentes; las actitudes de los estudiantes ante sus compañeros y compañeras con discapacidad; presencia de un currículo rígido con pocas características de flexibilidad; metodologías poco participativas; acceso de mareales; y la

falta de aplicación de un diseño universal para la enseñanza como parte de la práctica docente (Sandoval et al., 2019).

Por su parte, Gallardo (2017) propone una estrategia que pretende, precisamente, afrontar las barreras del aprendizaje mediante el aprendizaje-servicio como estrategia inclusiva. De acuerdo a este autor, esta modalidad, que permite la participación, es representada por el binomio aprendizaje y servicio solidario, que al sumarse generan un proceso educativo que contempla los siguientes aspectos:

- El aprendizaje mejora el servicio (mediante la acción orientada al servicio de calidad) y el servicio mejora el aprendizaje (permite extraer nuevos aprendizajes).
- En el aprendizaje – servicio se pretende involucrar a todos los estudiantes (componente solidario) representado en un proyecto educativo de utilidad social.
- Promoción de valores y capacidades de tipo social, como: prosocialidad, solidaridad, confianza interpersonal, capacidad asociativa, formación de conciencia cívica y de los más altos valores, emprendimiento social, resiliencia y asertividad.
- Formación de una mentalidad de excelencia y del respeto de los valores universales a través de la acción – reflexión – acción.
- Desarrollas las acciones pedagógicas bajo un modelo socioeducativo que busque el desarrollo de la solidaridad, aprendizajes de calidad, formación personal en valores, y la participación ciudadana (Gallardo, 2017).

Bajo este modelo, la participación de todos y todas es una cuestión de inercia, pues cuando los principios y valores institucionales están instalados en lo más profundo de las mentes de los agentes educativo, las actividades serán orientadas a un rumbo favorable a lo pro social.

f. SAANEE

El SAANEE o Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales. Este colectivo se encarga de acompañar a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas a discapacidad o talento y superdotación en las Instituciones Educativas, realizan evaluaciones psicopedagógicas, POI (Planes de Orientación Individualizada) y orientan a los docentes para implementar la educación inclusiva.

El SAANEE es parte de los CEBE, ésta orienta y acompaña a las instituciones educativas que incluyen a estudiantes con discapacidad. Promueve el enfoque inclusivo dando soporte para la respuesta educativa pertinente a la atención a la discapacidad. Trabaja con la familia y la comunidad, y realiza actividades de prevención, detección y atención temprana de la discapacidad, así como de inclusión, movilización y concienciación. Está conformado por profesionales docentes y no docentes o personal capacitado (MINEDU, 2010).

El SAANEE se sustenta en el Acuerdo de Gobernabilidad, Proyecto Educativo Nacional 2021 y la Ley General de Educación. Estos acuerdos nacionales permiten sustentar la necesidad de llevar a cabo la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

2.2.3. Evaluación de las actitudes docentes hacia la educación inclusiva

a) Representaciones y actitudes de docentes ante estudiantes con NEE

Las prácticas pedagógicas del docente implican prestar atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, esto en relación a las representaciones y actitudes que éste tenga sobre este tipo de estudiantes y al sistema educativo en general. Este ideal, muchas veces no concuerdan con los hechos.

En numerosas circunstancias, la presencia de prácticas educativas autoritarias y poco flexibles pueden afectar el ejercicio de una educación inclusiva real, ya que la escuela es un ambiente donde concluyen muchas variables. Así, Ainscow (2001), citado por Damm (2014), manifiesta que “Las escuelas, como otras instituciones sociales, están incluidas por las percepciones de la categoría socioeconómica, la raza, el idioma y el género. Es esencial preguntarse cómo influyen estas percepciones en las interacciones de clase.” (p. 27).

En este sentido, cobra importancia las percepciones, actitudes y creencias que los docentes tienen sobre los estudiantes con necesidades educativas especiales, para ello se han construido propuestas importantes para valorar dichas variables en los docentes. No obstante, en algunos casos se ha acudido a metodologías cualitativas para determinar la actitud docente dando resultado como actitudes positivas y negativas, que van desde la indiferencia, la sobreprotección, bajas expectativas, y aceptación de los estudiantes con necesidades educativas especiales (Damm, 2014).

Estos resultados, no obstante, no pueden generalizarse, pues el estudio de Damm se efectuó con cuatro docentes de una ciudad mexicana. Con todo ello esta investigación propone datos importantes que deben ser tomados como referencia.

Análisis como estos han permitido contemplar la intervención que de acuerdo a Damm et al. (2009) deberían girar los trabajos en torno a tres colectivos: directivos y profesores, estudiantes y familias. En cuanto al primer grupo se recomienda que se trabaje el proyecto educativo institucional, así como de las prácticas educativas cotidianas con la finalidad de reflexionar y posibilitar cambios trascendentales. En cuanto a los estudiantes, se necesita revalorar sus potencialidades y fomentar en ellos la participación activa y el diálogo como posibilidad de intercambio de ideas. Finalmente, en cuanto a las familias, se debe fomentar su involucramiento en las diferentes actividades de la institución, así como su importante contribución a la calidad educativa.

b) Propuesta de Damm para la evaluación de las actitudes docentes ante la inclusión de estudiantes con NEE

Una de las investigadoras que más se ha acercado al estudio de las actitudes docentes sobre los estudiantes con necesidades educativas especial es Ximena Damm Muñoz. Esta investigadora ha elaborado un cuestionario sobre actitudes del docente respecto a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, el cual sirve de referencia para otras investigaciones a nivel de Latinoamérica.

Díaz (2019) ha analizado el instrumento como parte de su investigación cualitativa y ha establecido algunas subcategorías que compatibilizan con el estudio de Damm, tal como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2

Subcategorías de las Dimensiones de la Actitud Docente Frente a la Educación

Subcategorías	Categorías
Desarrollo de habilidades sociales Solidaridad Diversidad en el aula Participación activa Autonomía Etiquetas y estereotipos	Afectiva
Estrategias Experiencias significativas Marginación social NEE transitorias o temporales y permanentes Estrategia pedagógica: el juego Capacitación docente Acciones y modificaciones en el aula	Cognitiva
Normas de convivencia Recursos y materiales didácticos La frustración en el aula	Conductual

Nota. Tomado de Díaz (2019, p. 15).

La propuesta de Damm y que fue adaptada por Gonzáles (2019) muestra una distribución de dimensiones e indicadores que se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3

Matriz del Cuestionario de Damm

Dimensiones	Indicadores	Ítems
Afectivo Se refiere a los sentimientos de agrado y desagrado del docente sobre la educación inclusiva	• Aprecio manifiesto del docente hacia estudiantes con NEE. • Desafío docente por trabajar con estudiantes con NEE. • Asumir que la educación de estudiantes con NEE es particular. • Sentimiento negativo por trabajar con estudiantes con NEE. • Sentimientos de molestia por trabajar con estudiantes con NEE.	20 ítems
Cognitivo Se refiere a las creencias o conocimientos docentes sobre la educación inclusiva	• Conocimiento de estrategias pedagógicas bajo el enfoque inclusivo. • Relación de su sesión de aprendizaje en el marco de la educación inclusiva. • Afirmación de que el docente de la EBR debe ser capacitado para trabajar con estudiantes con NEE. • Cree que el enfoque inclusivo ayuda a trabajar con equidad. • Se presenta motivación para profesionalizarse en el enfoque inclusivo.	20 ítems
Conductual Se refiere a las tendencias de reaccionar de los docentes hacia la educación inclusiva	• Acepta las normas del MINEDU emanadas sobre la atención a estudiantes con NEE. • Rechaza planificar unidades didácticas que respondan a la diversidad.	20 ítems

Dimensiones	Indicadores	Ítems
	• Colabora con el aprendizaje y participación de todos sus estudiantes. • Manifiesta que la atención de estudiantes con NEE debe estar a cargo de los especialistas. • Considera pertinente que los estudiantes con NEE interactúen en aulas inclusivas.	

Nota. Adaptado de Gonzáles (2019, pp. 69-70).

2.3. Definición de términos

a) Actitud

(...) evaluación relativamente duradera y general de un objeto, persona, grupo, tema o concepto en una escala que va de negativa a positiva. Las actitudes proporcionan evaluaciones resumidas de objetos blanco y a menudo se supone que se derivan de creencias, emociones y conductas previas específicas asociadas con esos objetos (American Psychological Association, 2009, p. 31).

b) Educación inclusiva

La educación inclusiva implicaría asumir un paradigma educativo enmarcado en el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación; asimismo, implica habilitar instituciones educativas para que atiendan a toda la comunidad como parte de un sistema inclusivo (Rodríguez, 2018).

c) Barreras para el aprendizaje y la participación

El concepto barreras para el aprendizaje y la participación fue inicialmente introducido Tony Booth y Mel Ainscow en 1999 en un documento denominado *Índice para la inclusión* y que se define como el

mecanismo que moviliza paradigmas en el campo educativo y que constituye una vía encaminada a la eliminación de prácticas educativas que han generado segregación, discriminación o exclusión en las instituciones educativas, en referencia a grupos vulnerables o en situaciones de riesgo (Covarrubias, 2019).

d) SAANEE

El SAANEE es parte de los CEBE, ésta orienta y acompaña a las instituciones educativas que incluyen a estudiantes con discapacidad. Promueve el enfoque inclusivo dando soporte para la respuesta educativa pertinente a la atención a la discapacidad. Trabaja con la familia y la comunidad, y realiza actividades de prevención, detección y atención temprana de la discapacidad, así como de inclusión, movilización y concienciación. Está conformado por profesionales docentes y no docentes o personal capacitado (MINEDU, 2010).

2.4. Variables

Actitudes docentes hacia la educación inclusiva

Dimensiones:

Dimensión afectiva

Dimensión cognitiva

Dimensión conductual

2.5. Operacionalización de variables

Variable: Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de un Equipo SAANEE

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumento	Escala
Afectiva Estado emocional referido a sentimientos de agrado y desagrado, que en el docente se activan ante la Educación Inclusiva	• Muestra aprecio por los estudiantes que presentan necesidades educativas. • Siente que el trabajo con estudiantes que presentan necesidades educativas es un reto. • Considera que el desarrollo del estudiante con necesidades educativas es diferente al desarrollo de otros estudiantes. • Siente que es negativo el trabajar con estudiantes que presentan necesidades educativas. • Le molesta trabajar con estudiantes que presentan necesidades educativas.	Del 1 al 20	Cuestionario sobre actitudes del profesor respecto a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales	1: Muy en desacuerdo 2: En desacuerdo 3: De acuerdo 4: Muy en desacuerdo
Cognitiva Referida a la representación cognoscitiva, al conjunto de datos, información y conocimiento que tiene el docente acerca de la Educación Inclusiva.	• Conoce estrategias de enseñanza para trabajar bajo el enfoque inclusivo. • Formula su clase de acuerdo a lo aprendido en el marco de la inclusión educativa. • Considera que el docente de Básica Regular debe estar preparado para trabajar con estudiantes que presentan necesidades educativas • Piensa que el conocimiento del enfoque inclusivo ayuda a trabajar con equidad e igualdad. • Se siente motivado a capacitarse sobre la Inclusión Educativa.	Del 21 al 40		
Conductual Tendencia a reaccionar hacia los objetos con cierto grado de intención y disposición que se traduce en acción de los docentes hacia la Educación Inclusiva	• Acepta las normas establecidas para la atención a la diversidad, dadas por el Ministerio de Educación. • Rechaza programar unidades didácticas que respondan a la diversidad de los estudiantes. • Apoya el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. • Expresa que el estudiante con necesidades Educativas debe ser atendido por especialistas. • Considera que es bueno que los estudiantes interactúen en aulas inclusivas.	Del 41 al 60		

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Ámbito temporal y espacial

La investigación se realizó en un Centro de Educación Básica Especial del ámbito de la Unidad de Gestión Educativa Local de la provincia de Huancayo-Región Junín en el año 2020.

3.2. Tipo de investigación

De acuerdo a los problemas y objetivos de la investigación, este informe se clasifica de acuerdo a su finalidad como una investigación de tipo básica.

La investigación básica busca mejorar el conocimiento y la comprensión de los fenómenos en una cierta área, en este caso, el educativo (Sierra, 2005). Esta investigación se denomina básica pues es el fundamento de otras investigaciones con carácter aplicativo.

3.3. Nivel de investigación

El nivel o alcance de la investigación es el descriptivo. Según este nivel investigación se buscó analizar el fenómeno en sus componentes y establecer comparaciones descriptivas entre los grupos encontrados (Hernández et al., 2014).

La investigación descriptiva generalmente busca analizar variables en sus dimensiones componentes para evidenciar su presencia o frecuencia en una muestra de investigación.

3.4. Diseño de investigación

El diseño de investigación implica la estrategia a través del cual se recolectaron los datos en una muestra determinada. Dentro de la taxonomía de diseños de investigación, la que mejor responde a los objetivos de la presente investigación es el diseño no experimental de subtipo seccional-descriptivo.

Según Sierra (2005), el diseño seccional descriptivo “(...) tiene lugar cuando se estudia descriptivamente un grupo social en un momento dado.” (p. 143).

El formato gráfico de este diseño de investigación es el más sencillo y básico. Basado en lo propuesto por Sierra (2005):

M O

Donde:

M : Muestra intencional de docentes del Equipo SAANEE del ámbito de la Ugel Huancayo.

O : Designa la única observación de un solo grupo elegido intencionalmente sobre las actitudes docentes hacia la educación inclusiva.

3.5. Población, muestra y muestreo

a) Población

La población constituyó el grupo al cual se infieren los resultados de la investigación. En este caso, la población está constituida por dieciocho (18) docentes del Equipo SAANEE de los Centros de Educación Básica Especial, de la provincia de Huancayo y región de Junín.

b) Muestra y muestreo

La muestra está conformada por los 18 docentes de la población, por lo que se trata de una muestra-censo. La obtención de la muestra-censo se realizó acudiendo a la estrategia no probabilística, en este sentido, la muestra y la población presentan el mismo grupo y tamaño, por lo que se está hablando de una muestra intencional por conveniencia, en el que las unidades son seleccionadas según el criterio de disponibilidad de estas (Ramos et al., 2014).

Bajo este criterio, la muestra se conformó de la siguiente forma:

Tabla 4

Muestra-Censo de Docentes que Pertenecen al Equipo de Trabajo de SAANEE de la UGEL-Huancayo

Sexo		Total
Hombres	Mujeres	
6	12	18

Nota. Elaborado a partir del CAP-2020

3.6. Instrumentos y técnicas para la recolección de datos

El instrumento que se empleó para la recolección de datos fue el cuestionario de actitudes docentes sobre la educación inclusiva. Este instrumento presenta la siguiente ficha técnica:

Nombre del instrumento	: Cuestionario sobre actitudes del profesor respecto a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales.
Autora original	: Ximena Damm Muñoz
Adaptación peruana	: Erlinda Elizabeth Gonzáles Chinchay (2019)
Forma de aplicación	: Colectiva e individual
Niveles de medición	: Desfavorable, indeciso/indiferente y favorable.
Validez	: .889
Confiabilidad	: .702 (Alfa de Cronbach)
Tiempo de aplicación	: 20 minutos aproximadamente.

Para la recolección de los datos se solicitaron los permisos correspondientes y luego de ello se informó a los participantes sobre los propósitos de la investigación para deslindar conflictos de ética de la investigación.

3.7. Técnicas y procesamiento de análisis de datos

La investigación acudió a la estadística descriptiva. Desde la ruta descriptiva, se analizaron los datos relacionados con la frecuencia, medidas de

tendencia central (media aritmética, mediana y moda) y de dispersión (varianza, desviación estándar, asimetría y curtosis), así como de gráficos estadísticos para resumir la información.



CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1. Análisis de información

4.1.1. Análisis de la muestra de investigación

Los participantes de la investigación fueron docentes que conformaron el equipo SAANE de un Centro de Educación Básica Especial de la UGEL de Huancayo. Este grupo estuvo conformado en su mayoría por mujeres, tal como se muestra en la Figura 2. Del equipo de docentes considerados en el estudio, según la Figura 3, más de la mitad de ellos tienen una experiencia profesional de 5 años o menos, asimismo, aproximadamente una quinta parte de ellos fueron docentes con una experiencia profesional que supera los 20 años de trabajo. Este resultado hace ver que este grupo está constituido en su mayoría por docentes con poca experiencia profesional, así como con un grupo también importante de docentes con mucha experiencia. Una proporción semejante de docentes cuya experiencia profesional va entre los 11 y 20 años también conforma este equipo. En suma, se puede afirmar que el equipo de docentes que conforman el SAANNE reúne docentes de poca experiencia profesional, así como de una vasta experiencia.

Figura 2

Docentes del Equipo SAANEE

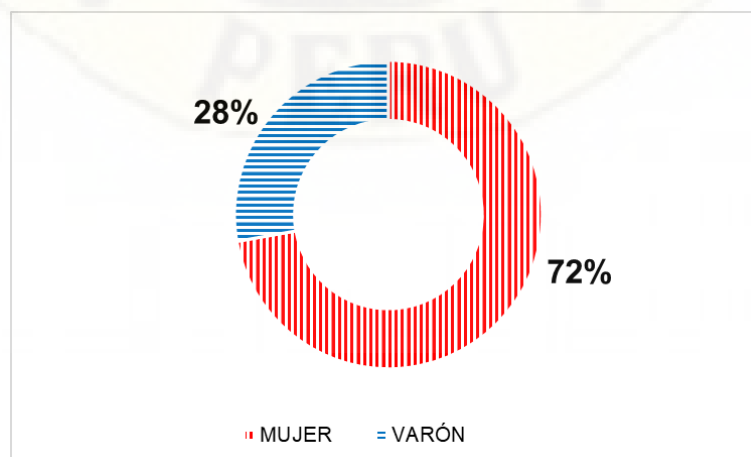
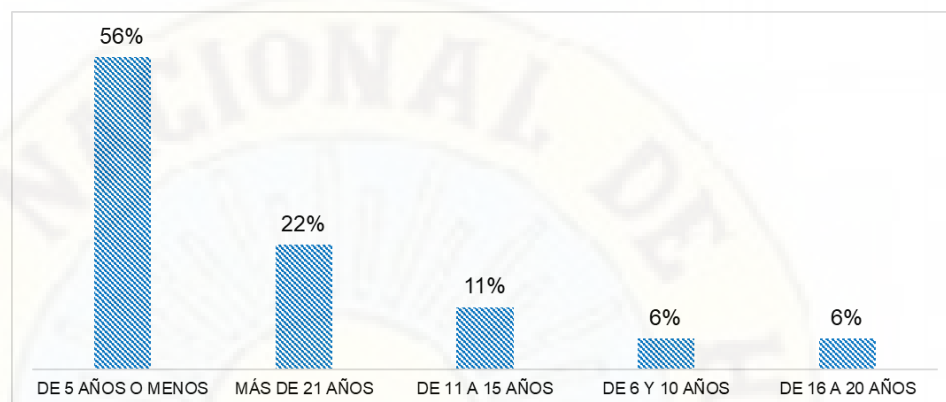


Figura 3

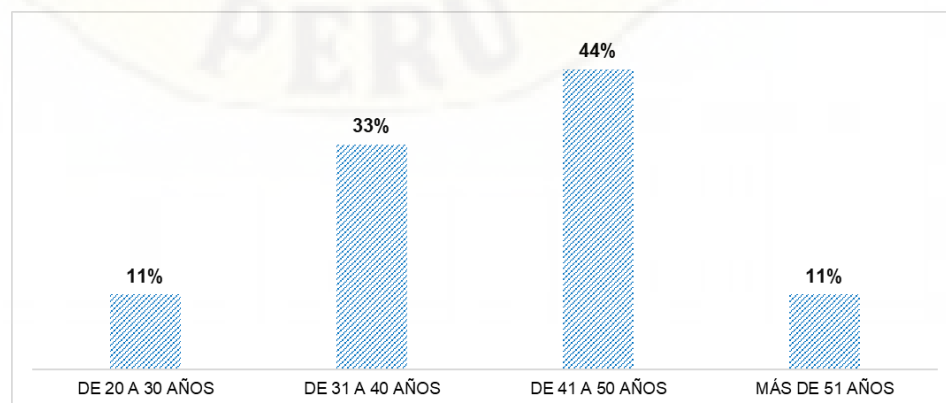
Experiencia Laboral de los Docentes del Equipo SAANEE



Un dato importante sobre los docentes que laboran en el Equipo SAANE es el grupo etario. La edad del docente es importante en el desempeño laboral pues implican aspectos positivos en cuanto a su desempeño profesional. La Figura 4 muestra los resultados sobre los grupos etarios de los docentes que laboran en el Equipo SAANEE. Según esta figura, el 77% de los docentes que trabajan en este equipo tienen edades que oscilan entre los 31 a 50 años de edad. Este dato es relevante en el sentido de que el equipo cuenta con docentes de experiencia.

Figura 4

Grupo Etario de los Docentes del Equipo SAANEE



4.1.2. Análisis de la validez de instrumento

Evaluar la validez del instrumento implica corroborar su adecuación a la muestra de investigación. Este procedimiento es sumamente importante de conformidad con los criterios de tipo de muestra, el contexto de aplicación y el año. Como se ha mencionado en el apartado de instrumentos, se ha empleado el *Cuestionario sobre actitudes del profesor respecto a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales* elaborado por Ximena Damm Muñoz y adaptado por Erlinda Elizabeth Gonzáles Chinchay (2019); sin embargo, se ha visto por conveniente acudir a tres expertos para que evalúen algunos aspectos sobre la adecuación del instrumento en función a diez criterios de validez, según se muestra en la Tabla 3:

Tabla 5

Valoración del Instrumento de Tres Jueces

Criterio de validez	Validadores		
	Juez 1	Juez 2	Juez 3
Claridad	3	4	4
Objetividad	3	4	4
Actualidad	2	4	4
Organización	3	4	4
Suficiencia	3	3	3
Intencionalidad	3	4	3
Consistencia	2	4	4
Coherencia	3	4	4
Metodología	3	3	3
Pertinencia	3	4	3

Nota. De acuerdo a los resultados, los tres jueces opinaron favorablemente.

Si bien es cierto que estos resultados fueron favorables, es necesario considerar un análisis de concordancia inter jueces con el propósito de verificar el grado de acuerdo que se tuvo en los diez criterios. La Tabla 6 muestra los resultados del estadístico de concordancia W de Kendall.

Puesto que el valor del nivel crítico, (0,437) es mayor que 0,05, no se puede rechazar la hipótesis de concordancia nula y se concluye que entre los diez criterios de validez no existe asociación significativa.

Tabla 6

Prueba de Concordancia Interjueces W de Kendall

Estadísticos de prueba	
N	3
W de Kendall ^a	0,333
Chi-cuadrado	9,000
Gl	9
Sig. asintótica	0,437

Nota. a. Coeficiente de concordancia de Kendall. Elaboración propia.

4.1.3. Análisis en relación a los objetivos de la investigación

Los objetivos de la investigación han pretendido describir las actitudes de los docentes y las dimensiones que implican: afectivo, cognitivo y conductual. Según la Tabla 4 que presenta los descriptivos de los valores obtenidos por los docentes del Equipo SAANEE presentan actitudes positivas frente a la educación inclusiva.

Tabla 7

Estadísticas Descriptivas Referidas a las Actitudes Docentes

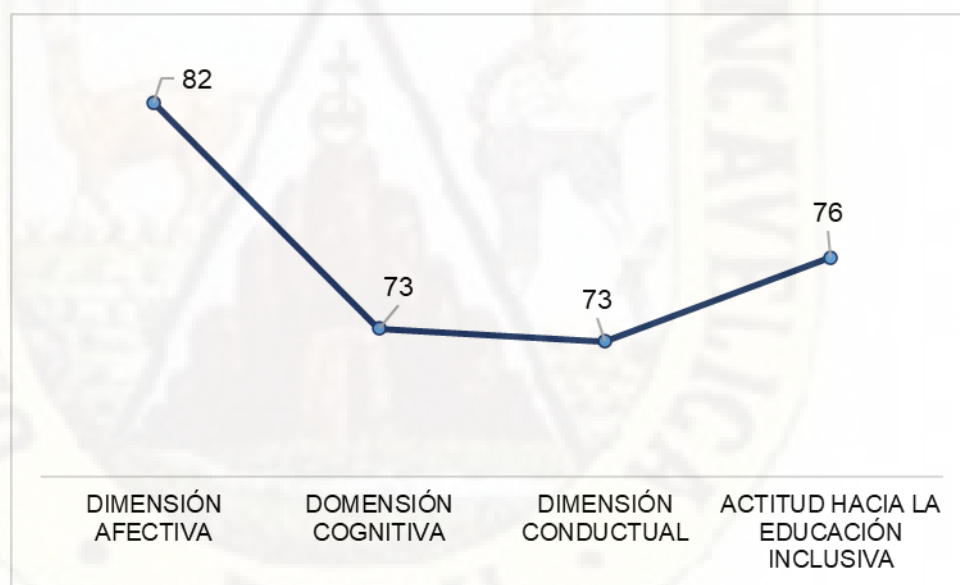
Dimensiones y variable	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Est.	95% de intervalo de confianza	
						Inferior	Superior
Dimensión afectiva	18	55	77	65,44	5,783	62,57	68,32
Dimensión cognitiva	18	53	72	58,78	5,907	55,84	61,72
Dimensión conductual	18	50	68	58,39	5,260	55,77	61,00
Actitudes hacia la educación inclusiva	18	160	217	182,61	13,604	175,85	189,38

Nota. Los puntajes obtenidos se encuentran en la escala bruta (no transformada) procedente del instrumento Elaboración propia.

En promedio, la dimensión afectiva alcanzó 65,4 ($IC_{95\%} = [62,57; 68,32]$) puntos (actitud positiva) de acuerdo a la escala. Esta fue la puntuación más elevada, lo que evidencia que los docentes presentan mayor predisposición afectiva hacia la educación inclusiva. Por otro lado, tanto la dimensión cognitiva (58,8) ($IC_{95\%} = [55,84; 61,72]$) como la conductual (58,4 con $IC_{95\%} = [55,77; 61,00]$) presentan puntajes que evidencian valores positivos. En cuanto a la actitud, en general, la media fue de 182,6 ($IC_{95\%} = [175,85; 189,38]$) el que indica una actitud positiva hacia la educación inclusiva. Estos puntajes para ser comparados se estandarizaron y se evidencian más claramente en la Figura 5.

Figura 5

La Actitud Docente Sobre la Educación Inclusiva y Dimensiones



Nota. Los puntajes promedios fueron estandarizados en una escala centesimal (puntajes transformados) para facilitar la comparación entre ellas.

A todas luces, los datos presentados evidencian en los docentes actitudes positivas frente a la educación inclusiva, con un importante predominio de la dimensión afectiva.

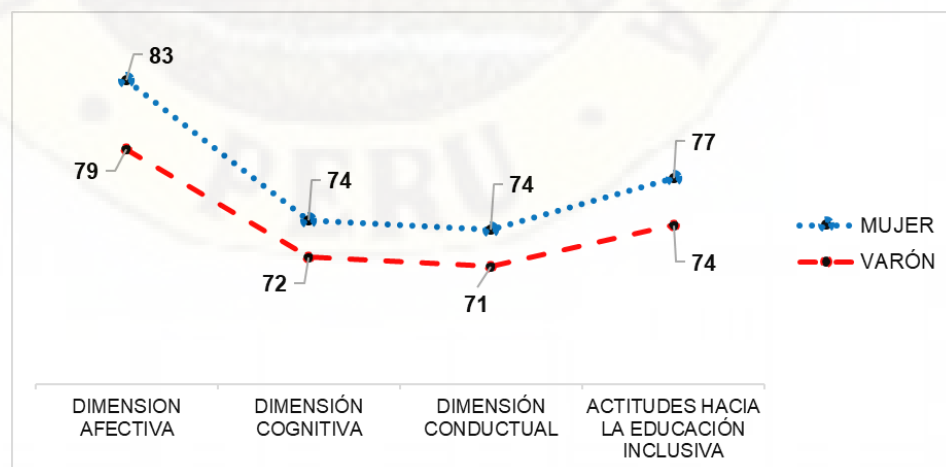
Por otra parte, el estudio por sexo del docente revela información importante. Según la Figura 6, al parecer las docentes del equipo SAANEE presentan mejores actitudes que sus pares masculinos. Esta ligera ventaja muestra a las docentes con mejores predisposiciones para el trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales.

Entre tanto, la Figura 7 reporta información sobre la actitud docentes hacia la educación inclusiva teniendo en cuenta el tiempo de servicio. En esta figura se evidencia que los maestros con más de 21 años de experiencia parecen poseer mejores actitudes que los docentes con menor experiencia. Es también importante señalar que el equipo de docentes cuya experiencia entre 16 a 20 años presentaron menor puntaje en las actitudes; entre tanto, los docentes cuyas experiencias profesionales son menores a los 15 años tiene un nivel semejante.

Los datos de la Figura 8 muestran las actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva en cuanto a la edad. Al parecer los docentes de más de 50 años de edad muestran una ligera disminución que sus pares menores. De la misma forma, los docentes cuyas edades van desde los 41 a los 50 años muestran mayor actitud.

Figura 6

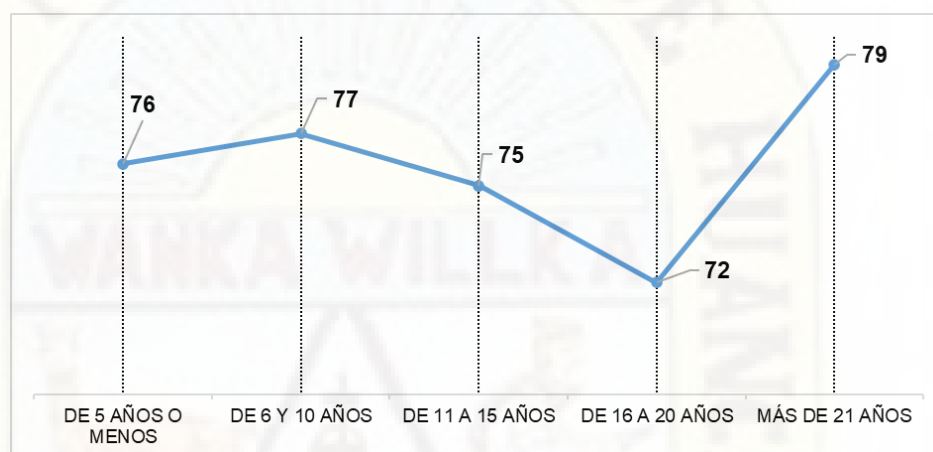
La Actitud Docente Por Sexo Sobre la Educación Inclusiva y Dimensiones



Nota. Los puntajes promedios fueron estandarizados en una escala centesimal (puntajes transformados) para facilitar la comparación entre ellas.

Figura 7

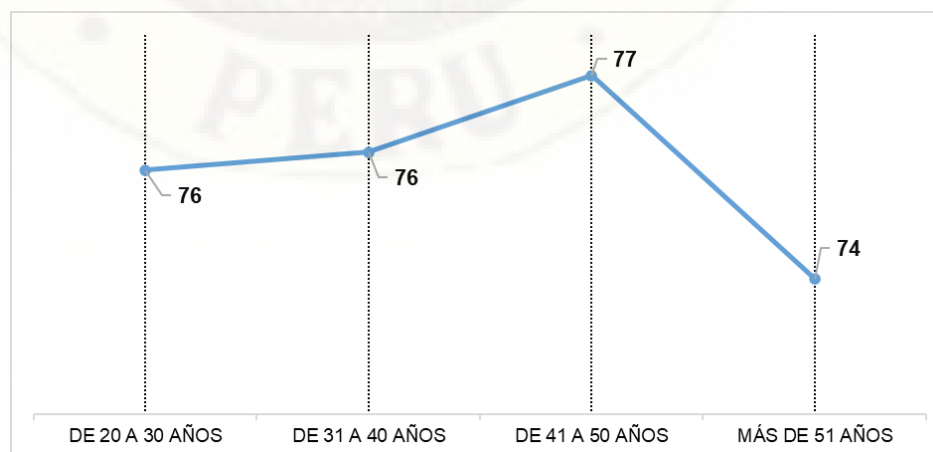
La Actitud Docente Sobre la Educación Inclusiva y Dimensiones en Relación al Tiempo de Servicio



Nota. Los puntajes promedios fueron estandarizados en una escala centesimal (puntajes transformados) para facilitar la comparación entre ellas.

Figura 8

La Actitud Docente Sobre la Educación Inclusiva y Dimensiones en Relación a la Edad



Nota. Los puntajes promedios fueron estandarizados en una escala centesimal (puntajes transformados) para facilitar la comparación entre ellas.

4.2. Discusión de resultados

Las actitudes son formas de creencias, sentimientos y tendencias de comportamientos dirigidos hacia cierto objeto de actitud. En este sentido cuando el objeto de actitud es la educación inclusiva, la visión del docente es una cuestión de interés para la gestión escolar como para la atención de calidad a cada uno de los estudiantes con necesidades educativas especiales, tanto en su forma excepcionalidad académica como para los que presenten alguna discapacidad.

Los resultados de la presente investigación reportan resultados favorables, pues los promedios obtenidos en cuanto a las actitudes hacia la educación inclusiva, el grupo de docentes del equipo SAANEE alcanzan estos indicadores. Sin embargo, los resultados de investigaciones antecedentes revelan resultados variables.

La administración del cuestionario sobre las actitudes acerca de la educación conclusiva en una muestra de docentes provee información relevante de ello; así algunas investigaciones han reportado aspectos positivos como aspectos negativos. Clavijo et al. (2016), por ejemplo ha reportado una actitud indiferente en una población de 650 docentes, de ellos quienes mejores actitudes presentan fueron los más jóvenes; también se presentaron correlaciones entre actitud y sexo. Estos datos compatibilizan con los resultados de la investigación, aunque los promedios obtenidos entre hombres y mujeres no difieren de forma significativa.

La investigación de Angenscheidt y Navarrete (2017) reportó que los docentes con mayor experiencia poseen una mejor actitud con medidas y prácticas inclusivas; este resultado no compatibiliza con los hallazgos de esta investigación, pues se muestran que los promedios obtenido no difieren de forma significativa. Por otro lado, Pegalajar y Colmenero (2017) reportan que las actitudes docentes dependen de la formación inicial de éstos y de la disposición de recursos, además son las mujeres quienes tienen mejores actitudes que los hombres. Estos resultados

son equivalentes a los hallados en esta investigación pues esta diferencia es ligera pero no es significativa.

Por su parte Sevilla et al. (2018) concluyeron que hay factores como la edad, el sexo, el área de formación inicial y el nivel educativo que intervienen en ciertos niveles de actitud. Así, Tárraga-Míguez et al. (2020) afirman que hay docentes con una actitud ambigua ante la educación inclusiva y que los docentes de mayor edad y los menos expertos tienen peores actitudes. Estos resultados contradicen la presente investigación, pues los datos empíricos respaldan la idea de que no hay diferencias significativas entre estas variables.

A nivel nacional las investigaciones sobre las actitudes hacia la educación inclusiva y su relación con otras variables muestran diferentes resultados que van desde coincidencias hasta contradicciones. Hay investigaciones que reportan datos sobre la actitud indigente o bajas en docentes sobre la educación inclusiva (González, 2019; Gutiérrez, 2020; Vásquez, 2018). Por otra parte, se han detectado correlaciones entre las actitudes y la educación inclusiva o competencias emocionales (Samaniego, 2020; Castro, 2018). Estos resultados no son concluyentes, así para la presente investigación que aporta con resultados positivos en el tema de las actitudes.

Conclusiones

1. El estudio de las actitudes hacia la educación inclusiva en un equipo de docentes del equipo SAANEE comprende el análisis en referencia a un componente general, afectivo, cognitivo y de tendencia conducta. La muestra seleccionada de la investigación comprendió una tercera parte por varones y dos tercios por mujeres. Así mismo, más de la mitad de los docentes considerados parte del estudio tenían menos de 10 años de experiencia profesional en el área y 44% de ellos tenían edades entre 41 y 50 años. Bajo estas circunstancias, los docentes presentan actitudes positivas ante la educación inclusiva a razón de que el promedio obtenido (en escala bruta) fue de 182,61 (actitud positiva) cuyo valor real al 95% se encuentra entre $IC_{95\%} = [175,85 ; 189,38]$.
2. La dimensión afectiva de las actitudes hacia la educación inclusivas en un equipo de docentes SAANEE mostraron una valoración positiva, de hecho, la más alta que las otras dimensiones. El promedio obtenido (en escala bruta) fue de 65,44 cuyo valor real al 95% se encuentra entre el $IC_{95\%} = [62,57 ; 68,32]$.
3. El componente cognitivo de la actitud docente hacia la educación inclusiva en docentes del equipo SAANEE presentan valores positivos, ligeramente por debajo de la dimensión afectiva. El promedio obtenido (en escala bruta) fue de 58,78 cuyo valor real al 95% se halla entre el $IC_{95\%} = [55,84 ; 61,72]$.
4. Las predisposiciones conductuales en docentes de un equipo SAANEE sobre la educación inclusiva presenta resultados favorables, ligeramente inferior al componente afectivo. El promedio obtenido (en escala bruta) fue de 58,39 cuyo valor real al 95% se halla entre el $IC_{95\%} = [55,77 ; 61,00]$.
5. Resultados adicionales sobre las actitudes del equipo docentes estudiado revela que no hay una diferencia significativa entre los promedios obtenidos (en escala centesimal) por hombres y mujeres (Ver Figura 6). Por otra parte, la experiencia profesional y la edad tampoco son variables a considerar para diferenciar los promedios logrados por los docentes (Ver Figura 7 y Figura 8).

Recomendaciones

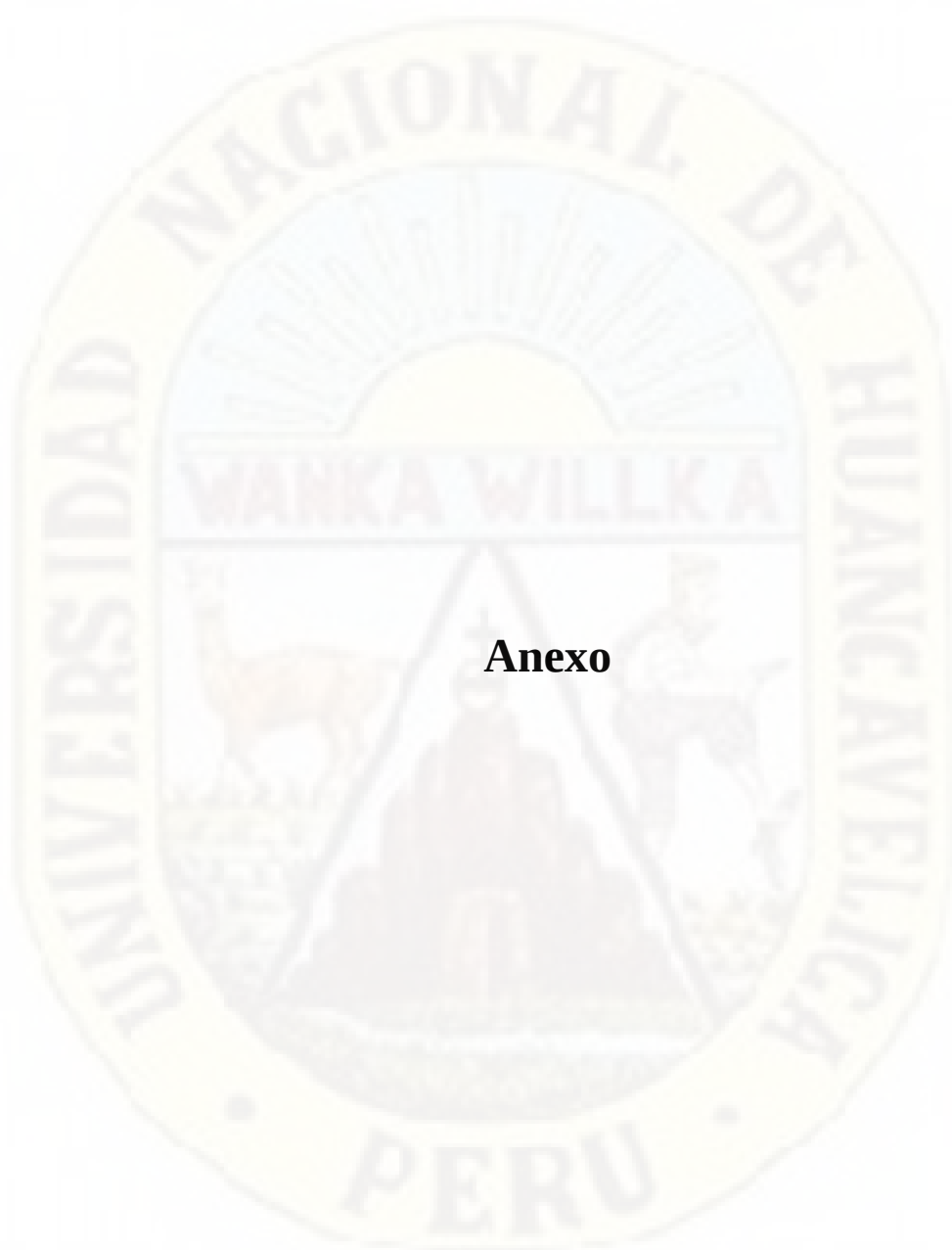
1. Se recomienda a los docentes y directivos promover actitudes positivas hacia la educación inclusiva en padres de familia, estudiantes y comunidad educativa en general mediante diferentes estrategias de difusión.
2. Se recomienda a los docentes de aula que brinden las condiciones necesarias y suficientes tanto físicas como no físicas en los diferentes espacios de sus instituciones educativas.
3. Se recomienda a las instituciones educativas brindar espacios y las atenciones a los estudiantes con necesidades educativas especiales basándose en el enfoque inclusivo, por lo que se sugiere realizar planificaciones contextualizadas, diversificadas y adaptadas que atiendan a todos y todas.
4. Se recomienda a los directores garantizar una cultura y un clima escolar inclusivo y democrático como aspectos transversales en la formación escolar.

Referencias

- American Psychological Association. (2009). *APA. Diccionario conciso de Psicología*. El Manual Moderno.
- Angenscheidt, L., & Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Castro, B. G. (2018). Actitud docente hacia la educación inclusiva en la universidad nacional Santiago Antúnez de Mayolo- Huaraz-2017. *Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo*. <http://repositorio.unasam.edu.pe/handle/UNASAM/2375>
- Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C., & Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. *Maskana*, 7(1), 13-22. <https://doi.org/10.18537/mskn.07.01.02>
- Cline, T., Gulliford, A., & Brich, S. (2017). *Psicología Educativa*. Manual Moderno.
- Coon, D., & Mitterer, J. (2010). *Introducción a la Psicología. El acceso a la mente y la conducta* (20 Edición). CENGAGE Learning.
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: Una propuesta para su clasificación. *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*, 133-155.
- Damm, X. (2014). *Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común*. <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/78>
- Damm, X., Barría, C., Morales, D., & Riquelme, P. (2009). *Educación Inclusiva ¿Mito o realidad?* (Informe Final N.º 41; p. 71). Ministerio de Educación. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/2007-UCT-Damm.pdf>
- Díaz, A. (2019). *La actitud docente frente a la educación inclusiva en niños del nivel inicial de la Institución Educativa Privada Teniente Coronel Guardia Civil «Horacio Patiño Cruzatti», Santiago de Surco* [Tesis de Bachiller, Universidad

- San Ignacio de Loyola].
http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/9768/1/2019_Diaz-Salazar.pdf
- Gallardo, R. M. (2017). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), Article 1.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/222>
- García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: Un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(96), 721-742.
<https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002500809>
- Gonzáles, E. E. (2019). *Actitud hacia la educación inclusiva en profesores de cuatro instituciones educativas inclusivas de Ventanilla* [Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola].
http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/8774/1/2019_Gonzales-Chinchay.pdf
- Gutiérrez, R. C. (2020). Actitud frente a la educación inclusiva de docentes de la Red 01, Huaral 2019. *Repositorio Institucional - UCV*.
<http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/42773>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta. Edición). McGraw Hill Interamericana.
- Luque, D. J. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 39(4), 201-223.
- MINEDU. (2010). *Guía Para Orientar La Intervención De Los Servicios De Apoyo Y Asesoramiento Para La Atención De Las Necesidades Educativas Especiales SAANEE*. Ministerio de Educación.
- Reglamento de la Ley General de Educación, D.S. 011-2012-ED3, n.º D.S. 011-2012-ED3 (2012).
- MINEDU. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación.
- Morris, C., & Maisto, A. (2014). *Psicología*. (10ma. Ed.). Pearson.

- Mucha, E. R. (2017). *Situación de las escuelas inclusivas de la Provincia de Huancayo: El caso de la IE N° 30216 y la IE N° 30012* [Tesis de Licenciatura]. Universidad nacional del Centro del Perú.
- Pegalajar, M. del C., & Colmenero, M. de J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(1), 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Ramos, M. M., Catena, A., & Trujillo, H. M. (2014). *Manual de métodos y técnicas de investigación en ciencias del comportamiento*. Editorial Biblioteca Nueva, S. L.
- Rodríguez, R. (2018). *La educación social, un ámbito del currículum por construir desde la didáctica y la organización educativa* (pp. 23-46). Editorial Síntesis.
- Samaniego, A. D. (2020). Educación inclusiva y competencias emocionales en la actitud docente de los Cebas UGEL 06 de La Molina 2019. *Repositorio Institucional - UCV*. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/40185>
- Sandoval, M., Simón, C., & Márquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: Barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Madrid*, 30(1), 261-276.
- Sevilla, D. E., Martín, M. J., & Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa (México, DF)*, 18(78), 115-141.
- Sierra, R. (2005). *Técnicas de investigación social. Teoría y práctica*. Paraninfo.
- Smith, E., & Kosslyn, S. (2008). *Procesos cognitivos: Modelos y bases neurales*. Pearson Educación.
- Tárraga-Mínguez, R., Vélez-Calvo, X., Pastor-Cerezuela, G., Fernández-Andrés, M. I., Tárraga-Mínguez, R., Vélez-Calvo, X., Pastor-Cerezuela, G., & Fernández-Andrés, M. I. (2020). Las actitudes del profesorado de educación primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador. *Educação e Pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046229504>
- Vásquez, M. C. (2018). Actitud docente y la Educación Inclusiva en docentes del nivel inicial de la Red 20 y 25 la UGEL 04- 2017. *Universidad César Vallejo*. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/17583>



Anexo

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título: ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN DOCENTES DE UN EQUIPO SAANEE DE LA UGEL HUANCAYO, 2020

Autora:

Mg. Lourdes Crumencia JAIME MATOS

Problemas	Objetivos	Marco teórico	Metodología
a) Problema general ¿Cuáles son las actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de un equipo SAANEE de la UGEL Huancayo, 2020? b) Problemas específicos • ¿Cuáles son las actitudes, en el aspecto afectivo, hacia la educación inclusiva en docentes de un equipo SAANEE de la UGEL Huancayo, 2020? • ¿Cuáles son las actitudes, en el aspecto cognitivo, hacia de la educación inclusiva en docentes de un equipo SAANEE de la UGEL Huancayo, 2020? • ¿Cuáles son las actitudes, en el aspecto conductual, hacia	a) Objetivo General Identificar las actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de un equipo SAANEE de la UGEL Huancayo, 2020. b) Objetivos específicos • Identificar las actitudes, en el aspecto afectivo, hacia la educación inclusiva en docentes de un equipo SAANEE de la UGEL Huancayo, 2020. • Identificar las actitudes, en el aspecto cognitivo, hacia de la educación inclusiva en docentes de un equipo SAANEE de la UGEL Huancayo, 2020. • Identificar las actitudes, en el aspecto conductual, hacia la	Antecedentes: - A nivel internacional - A nivel nacional Bases teóricas: - Las actitudes - Definición - Componentes - Actitudes docentes - Educación inclusiva - Definición - Enfoque de inclusión - Necesidades educativas especiales - Estudiantes con necesidades educativas especiales - SAANEE	Ámbito temporal y espacial Año de ejecución 2020-21 Lugar: Huancayo Tipo de investigación Básico Nivel de investigación Descriptivo Seccional – descriptivo: M O Población y muestra M = 18 m = 18 (muestra – censo) Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Problemas	Objetivos	Marco teórico	Metodología
la educación inclusiva en docentes de un equipo SAANEE de la UGEL Huancayo, 2020?	educación inclusiva en docentes de un equipo SAANEE de la UGEL Huancayo, 2020.		Mediante el Cuestionario sobre actitudes del profesor respecto a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Técnicas y procesamiento de análisis de datos Paquetería estadística SPSS y Excel. Estadística descriptiva mediante medidas de tendencia central y dispersión y el empleo de gráficos y tablas de distribución de frecuencias.

Sábana de datos

SEXO	TIEMPO	EDAD	DIMENSION AFECTIVA																	DIMENSION COGNITIVA																	DIMENSION CONDUCTUAL																	TOTAL														
			Le	Siente	Le	Sus	Le	Le	Se	Sufre	Le	Le	Cree	Consid	Cree	Siente	Teme	Consid	Si	Siente	Consid	Consid	SUB	TOTA	Conoce	Planific	Conoce	Cree	Consid	Plensa	Consid	Cree	Consid	Plensa	Cree	Plensa	Tiene	Cree	Consid	Cree	Plensa	Consid	SUB	TOTA	Implem	Aplica	Está	En su	Cree	Cree	La falta	Plensa	Asume		Al	Se	Cree	Los	Acepta	Utiliza	Las	Opina	Cree	Plensa	Acepta	SUB TC		
0	0.6	26	4	3	2	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	73	3	3	3	3	4	2	3	3	3	3	2	3	2	2	3	2	2	3	2	3	3	3	55	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	55	183
0	26	53	4	4	1	3	4	4	3	4	2	3	4	4	4	3	3	3	4	4	3	4	68	3	3	3	3	4	2	3	3	3	4	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	3	3	3	55	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	55	178	
0	3	44	4	3	1	4	4	4	4	1	1	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	4	66	3	4	3	4	4	3	4	4	4	3	3	2	4	4	3	3	4	3	3	4	69	3	4	4	1	4	1	1	4	3	4	1	3	3	4	1	3	3	2	4	1	54	189		
0	17	46	4	3	1	3	3	4	4	3	3	1	3	4	4	2	3	2	4	2	3	60	3	3	3	4	4	1	1	3	3	3	1	2	3	4	3	3	1	3	2	4	3	53	4	3	3	3	4	1	3	3	4	3	4	3	1	3	3	3	2	59	172					
0	24	50	4	3	1	1	3	4	4	4	3	3	4	4	3	4	3	4	4	4	1	4	64	4	4	4	4	4	1	3	3	3	4	4	2	1	4	4	3	1	3	2	60	4	4	4	4	3	3	2	1	3	4	2	3	4	2	3	3	64	188							
0	3	32	4	4	4	4	4	1	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	74	4	4	4	3	4	1	3	4	3	4	3	4	2	4	3	3	4	2	3	2	2	62	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	57	193						
1	3	28	4	3	1	3	4	4	4	4	3	1	3	3	3	3	2	4	4	4	2	4	63	3	3	3	3	2	3	4	3	4	4	3	4	2	3	4	3	2	3	3	4	63	3	3	3	3	4	1	2	3	2	2	2	3	3	4	2	3	2	53	179					
0	10	42	4	4	1	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	2	1	3	4	69	3	3	3	4	4	1	4	1	4	4	1	4	1	4	4	1	2	2	1	4	55	3	3	4	3	4	1	2	3	3	3	3	3	3	4	3	2	4	2	3	4	60	184			
1	3	33	4	3	1	3	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	2	1	3	4	66	3	3	3	4	4	1	4	1	4	4	1	4	1	4	4	1	2	2	1	4	55	3	3	4	3	4	1	1	3	3	3	4	3	3	4	3	2	4	2	3	3	59	180			
0	2	47	4	3	4	4	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	60	3	4	3	3	3	2	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	55	3	3	3	3	4	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	57	172						
0	24	46	4	4	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	77	4	4	4	4	4	1	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	1	4	72	4	4	4	4	4	3	3	1	4	4	4	3	3	4	1	4	2	4	4	68	217				
0	5	35	3	2	1	4	4	4	3	2	3	3	3	3	3	3	2	4	2	4	2	3	58	3	2	3	3	4	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	1	2	3	3	54	3	3	3	3	4	1	1	4	3	3	3	2	3	3	3	2	55	167						
0	5	31	4	3	2	3	4	4	4	4	4	2	4	3	4	4	4	4	1	4	4	70	3	3	3	4	4	2	4	4	4	4	4	4	2	4	4	3	2	4	3	4	69	3	4	4	3	4	1	1	4	4	4	3	3	4	3	2	3	3	4	4	64	203				
0	5	32	4	3	2	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	2	3	4	4	3	65	3	3	3	4	4	1	3	2	3	3	3	4	2	4	4	2	2	3	2	3	58	3	3	4	3	4	2	2	3	3	4	4	3	4	3	2	3	3	4	4	64	187				
0	13	45	4	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	60	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	54	3	3	3	3	3	1	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	54	168							
1	2	32	3	3	1	3	3	4	3	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	55	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	55	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	2	2	2	3	2	3	3	50	160							
1	28	52	3	3	1	3	3	4	4	4	2	3	4	4	3	4	3	3	4	4	3	4	66	3	3	3	3	4	2	3	3	3	3	2	3	2	2	3	2	2	3	55	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	55	176								
1	11	43	4	4	2	3	4	3	4	2	2	4	3	3	4	3	2	4	3	3	4	64	2	2	4	3	1	2	4	3	2	4	4	4	4	3	3	4	4	2	4	2	2	59	4	4	3	4	4	3	3	4	4	3	3	3	4	3	3	2	4	4	68	191				

Matriz de datos de evaluación de expertos

Expertos	CRITERIOS DE VALIDEZ									
	Claridad	Objetividad	Actualidad	Organización	Suficiencia	Intencionalidad	Consistencia	Coherencia	Metodología	Pertinencia
Juez 1	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3
Juez 2	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4
Juez 3	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3

Donde:

- 0 Muy Deficiente
- 1 Deficiente
- 2 Regular
- 3 Buena
- 4 Muy bueno

Operacionalización de la variable

Dimensiones	Ítems	Instrumento	Escala
Afectiva	• Le agrada o le agradaría trabajar con estudiante con Necesidades Educativas. • Siente que formar parte de una clase de Básica Regular, estimula el desarrollo académico del estudiante con Necesidades Educativas. • Le disgusta la idea de contar en el aula, con un estudiante con Necesidades Educativas Especiales. • Sus expectativas sobre el aprendizaje de los estudiantes incluidos son positivas. • Le agrada que los estudiantes con Necesidades Educativas, pueden desarrollar habilidades sociales. • Le disgusta que la atención que requieren, los estudiantes con Necesidades Educativas perjudiquen a los demás estudiantes. • Se muestra colaborador con los estudiantes que presentan Necesidades Educativas. • Sufre cuando etiquetan a un estudiante con necesidades educativas. • Le disgusta que el desarrollo social y emocional de un estudiante con Necesidades Educativas tenga un efecto negativo cuando es atendido en una clase especial. • Le agrada que la inclusión sea una práctica educativa deseable. • Cree que el estudiante con Necesidades Educativas presentará problemas de conducta al ser incluido en un aula de Básica Regular. • Considera que los estudiantes con Necesidades Educativas monopolizan el tiempo del profesor. • Cree que la imagen social de los estudiantes con Necesidades Educativas mejora a través de la interacción con el grupo. • Siente que la inclusión educativa tiene un efecto negativo sobre el desarrollo emocional de los estudiantes con Necesidades Educativas. • Teme no tener las habilidades pedagógicas necesarias para trabajar con estudiantes con Necesidades Educativas. • Considera que la presencia de estudiantes con Necesidades Educativas en el aula favorecerá la aceptación de la diversidad por parte de los demás estudiantes. • Si pudiera elegir, elegiría un aula sin estudiantes con Necesidades Educativas. • Siente que sus reacciones o respuestas hacia los estudiantes con Necesidades Educativas son negativas.	Cuestionario sobre actitudes del profesor respecto a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales	1: Muy en desacuerdo 2: En desacuerdo 3: De acuerdo 4: Muy en desacuerdo

Dimensiones	Ítems	Instrumento	Escala
	• Considera que al trabajar con estudiantes con Necesidades Educativas. su rol como profesor ha cambiado o debe cambiar. • Considera que es una pena invertir mucho tiempo en los estudiantes con Necesidades Educativas, cuando se sabe que hay un límite en su desarrollo cognitivo.		
Cognitiva	• Conoce estrategias pedagógicas para trabajar con estudiantes con Necesidades Educativas. • Planifica adaptaciones curriculares para atender las Necesidades Educativas de sus estudiantes. • Conoce técnicas de motivación dirigidas hacia estudiantes con Necesidades Educativas. • Cree que la formación de los estudiantes con Necesidades Educativas es responsabilidad de los especialistas. • Considera que la evaluación de las habilidades de los estudiantes incluidos debe darse bajo los mismos criterios de los demás estudiantes del aula. • Piensa que el estudiante con Necesidades Educativas desarrolla sus capacidades más rápidamente en una clase especial que incluido en la Básica Regular. • Considera que el currículo es el elemento central para diseñar la respuesta a las diferentes necesidades educativas de los estudiantes de su aula. • Cree que la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas, necesita de una preparación especial de los docentes de Básica Regular. • Considera que un currículo estandarizado no toma en cuenta la diversidad existente en el aula, los estilos y ritmos de aprendizaje de todos los estudiantes. • Piensa que se debe dar importancia a la equidad e igualdad con los estudiantes con Necesidades Educativas. • Considera que el estudiante con Necesidades Educativas puede enfrentarse a los desafíos que plantea la clase en igualdad de condiciones que los demás estudiantes. • Piensa que al atender la diversidad educativa del aula se brinda una educación de calidad. • Cree que los profesores de Básica Regular tienen conocimiento sobre los tipos de Necesidades Educativas. • Piensa que los responsables de elaborar las adaptaciones curriculares deben ser los profesionales del SAANEE. • Tiene conocimiento de que las adaptaciones curriculares son estrategias de planificación y		

Dimensiones	Ítems	Instrumento	Escala
	actuación docente para responder a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante. • Cree que la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas requiere cambios significativos en los procedimientos de la clase. • Considera que los docentes de Básica Regular tienen suficiente preparación para enseñar a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. • Cree que la Inclusión del estudiante con Necesidades Educativas promueve su independencia social. • Piensa que la enseñanza específica en función del diagnóstico, es mejor que se dé en el aula de apoyo por docentes especializados. • Considera que los responsables de programar, ejecutar y evaluar las adaptaciones curriculares deben ser los docentes tutores del aula.		
Conductual	• Implementa su aula de acuerdo a las necesidades educativas que presentan sus estudiantes. • Aplica lo aprendido en su capacitación docente para la atención a la diversidad, siendo sus clases accesibles para todos los estudiantes. • Está dispuesto a programar unidades didácticas que respondan a la diversidad de los estudiantes. • En su aula la evaluación motiva los logros de todos los estudiantes. • Cree que trabajar en equipo con los demás docentes ayuda a brindar una respuesta a las necesidades educativas de sus estudiantes. • Cree que el excesivo número de estudiantes por grado, es un factor negativo en el proceso de inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas. • La falta de recursos y de materiales impiden que el docente trabaje bajo el enfoque inclusivo. • Piensa que se requiere de material didáctico especializado para las clases con estudiantes incluidos. • Asume y cumple sus funciones y deberes como conductor del aprendizaje en el aula inclusiva. • Al programar las unidades didácticas considera programar adaptaciones curriculares para los estudiantes con Necesidades Educativas. • Se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.		

Dimensiones	Ítems	Instrumento	Escala
	• Cree que el docente de Básica Regular no le encuentra sentido programar adaptaciones curriculares. • Los docentes de Básica Regular no tienen experiencia para asumir la tutoría de un aula inclusiva • Acepta que la presencia de los estudiantes con Necesidades Educativas perjudica el trabajo del docente con los demás estudiantes. • Utiliza la diversidad entre el estudiantado para la enseñanza y el aprendizaje. • Las acciones pedagógicas que los docentes de Básica Regular desarrollan para sus estudiantes en el aula, son apropiadas para los estudiantes con Necesidades Educativas. • Opina que las necesidades de los estudiantes incluidos pueden ser mejor atendidas en clases especiales y separadas. • Cree que la conducta en el aula de un estudiante con Necesidades Educativas generalmente requiere más paciencia del docente. • Piensa que la inclusión ofrece posibilidades de interacción en clase, lo cual favorecerá la comprensión y aceptación de las diferencias. • Acepta que es más difícil mantener el orden de una clase de Básica Regular que cuenta con un estudiante con Necesidades Educativas.		

Fichas de validez de expertos



UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCVELICA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD
PROFESIONAL

FICHAS DE VALIDACIÓN **INFORME DE OPINIÓN DEL JUICIO DE EXPERTO**

DATOS GENERALES

- 1.1. Título de la Investigación: Actitudes hacia la Educación Inclusiva en docentes de un equipo SAANEE de la UGEL Huancayo, 2020
- 1.2. Nombre de los instrumentos motivo de Evaluación: Cuestionario sobre actitudes del profesorado hacia la inclusión de Estudiantes con Necesidades Educativas especiales

ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Indicadores	Criterios	Muy Deficiente				Deficiente				Regular				Buena				Muy bueno			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado																x				
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables																x				
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica												x								
4. Organización	Existe una organización lógica																x				
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad																x				
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar los instrumentos de investigación																x				
7. Consistencia	Basado en aspectos técnicos científicos												x								
8. Coherencia	Entre los índices, indicadores																x				
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.																x				
10. Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación																x				

PROMEDIO DE VALORACIÓN:

Buena

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: a) Muy deficiente b) Deficiente c) Regular d) Buena e) Muy buena

Nombres y Apellidos:	Maribel Melba Terbullino Gutarra	DNI N° 20034498	
Dirección domiciliar:	Jr. 3 de Octubre N° 300 Chilca- Huancayo	Teléfono/Celular:	964759792
Título Profesional	Profesora de Educación Inicial		
Grado Académico:	Magister		
Mención:	Magister en educación con mención en Docencia y Gestión Educativa		

Dña. Maribel Terbullino Gutarra

Firma

Lugar y fecha: ...11. De Diciembre del 2020



UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCVELICA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD
PROFESIONAL

FICHAS DE VALIDACIÓN
INFORME DE OPINIÓN DEL JUICIO DE EXPERTO

DATOS GENERALES

- 1.1. Título de la Investigación: Actitudes hacia la Educación Inclusiva en docentes de un equipo SAANEE de la UGEL Huancayo, 2020
 1.2. Nombre de los instrumentos motivo de Evaluación: Cuestionario sobre actitudes del profesorado hacia la inclusión de Estudiantes con Necesidades Educativas especiales

ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Indicadores	Criterios	Muy Deficiente				Deficiente				Regular				Buena				Muy buena			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado																		X		
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables																		X		
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica																	X			
4. Organización	Existe una organización lógica																		X		
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad																X				
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar los instrumentos de investigación																X				
7. Consistencia	Basado en aspectos teóricos científicos																	X			
8. Coherencia	Entre los índices, indicadores																		X		
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.																X				
10. Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación																X				

PROMEDIO DE VALORACIÓN:

Muy bueno

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: a) Muy deficiente b) Deficiente c) Regular d) Buena e) Muy buena

Nombres y Apellidos:	BLANCA LUZ MEZA ORCONI	DNI N°	19990669
Dirección domiciliaria:	Av. Circunvalación 3006 Pilcomayo	Teléfono/Celular:	962613120
Título Profesional	PROFESORA DE EDUCACIÓN PRIMARIA		
Grado Académico:	MAGISTER		
Mención:	GESTIÓN EDUCATIVA		

M^{te}. Blanca L. Meza Orconi
 DOCENTE
 C.M. 1019990669

Firma

Lugar y fecha: Huancayo de 14 Diciembre.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCVELICA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD
PROFESIONAL

FICHAS DE VALIDACIÓN
INFORME DE OPINIÓN DEL JUICIO DE EXPERTO

DATOS GENERALES

- 1.1. Título de la Investigación: Actitudes hacia la Educación Inclusiva en docentes de un equipo SAANEE de la UGEL Huancayo, 2020
- 1.2. Nombre de los instrumentos motivo de Evaluación: Cuestionario sobre actitudes del profesorado hacia la inclusión de Estudiantes con Necesidades Educativas especiales

ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Indicadores	Criterios	Muy Deficiente				Deficiente				Regular				Buena				Muy buena			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado																	✓			
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables																		✓		
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica																		✓		
4. Organización	Existe una organización lógica																		✓		
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad															✓					
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar los instrumentos de investigación																	✓			
7. Consistencia	Basado en aspectos técnicos científicos																	✓			
8. Coherencia	Entre los índices, indicadores																	✓			
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.																✓				
10. Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación																	✓			

PROMEDIO DE VALORACIÓN: Muy buena

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: a) Muy deficiente b) Deficiente c) Regular d) Buena ✓ Muy buena

Nombres y Apellidos:	Lina Cleofé Salvatierra Vizcardo	DNI N°	20067592
Dirección domiciliaria:	Jr. Miguel Grau N° 115 - Palián - Huancayo	Teléfono/Celular:	954904654
Título Profesional	Profesora de Educación Especial		
Grado Académico:	Maestra en Psicología Educativa		
Mención:	Psicología Educativa		



Lina Salvatierra
 Mg Lina Salvatierra Vizcardo
 Prof. de Educación Especial
 C.M. 1020069592

Firma
 Lugar y fecha: Huancayo, 11 Diciembre 2020.

Constancia de aplicación de instrumentos



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL
"SEÑOR DE LOS MILAGROS"
Calle Las Malvinas N° 110 (Alt. de la Cuadra. 23 de la Av. Daniel Alcides Carrón)
Celular 990031144

"AÑO DE LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA SALUD"

LA DIRECTORA DEL CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL "SEÑOR DE LOS MILAGROS" HUANCAYO EXPIDE LA SIGUIENTE:

CONSTANCIA

Que, La Mg. Lourdes Crumencia JAIME MATOS, estudiante del programa de segunda Especialidad Profesional de la Universidad Nacional de Huancavelica –Facultad de Educación, ha aplicado el instrumento en docentes del Equipo del Servicio y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales –SAANEE, del trabajo de Investigación: "Actitudes hacia la Educación Inclusiva en docentes de un equipo SAANEE de la UGEL Huancayo, 2020; habiendo demostrado en todo momento puntualidad y responsabilidad.

Se expide el presente documento a petición de la interesada, para los fines que crea conveniente.

Huancayo, 17 de diciembre del 2020.



Maria Cecilia Oré Vidalón
Lc. Maria Cecilia Oré Vidalón
DIRECTORA

Instrumentos administrados



CUESTIONARIO SOBRE ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Estimado/a maestro/a:

El presente cuestionario que se presenta a continuación es parte de un Proyecto de Investigación Educativa que tienen como objetivo principal la obtención de información acerca de cómo sienten, piensan y actúan los profesores de un Equipo SAANEE acerca de la educación inclusiva en la institución.

Lea Ud. con atención y conteste a las preguntas marcando con una "X" en un sólo recuadro. Por favor responda con sinceridad y no omita ninguna pregunta.

La escala de calificación es la siguiente:

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

Datos del educador:

Edad : 26

Tiempo de servicio : 6 meses

Sexo : (F)

Fecha de entrevista : 16 de diciembre del 2020

DIMENSIÓN AFECTIVA: Este componente mide la percepción, sensación y sentimiento que tiene el profesor acerca de la Educación Inclusiva.

Ítems	1	2	3	4
Le agrada o le agradaría trabajar con estudiante con Necesidades Educativas.				X
Siente que formar parte de una clase de Básica Regular, estimula el desarrollo académico del estudiante con Necesidades Educativas.			X	
Le disgusta la idea de contar en el aula, con un estudiante con Necesidades Educativas Especiales.	X			
Sus expectativas sobre el aprendizaje de los estudiantes incluidos son positivas.				X
Le agrada que los estudiantes con Necesidades Educativas, pueden desarrollar habilidades sociales.				X
Le disgusta que la atención que requieren, los estudiantes con Necesidades Educativas perjudiquen a los demás alumnos.	X			
Se muestra colaborador con los estudiantes que presentan Necesidades Educativas.				X
Sufre cuando etiquetan a un estudiante con necesidades educativas.				X
Le disgusta que el desarrollo social y emocional de un estudiante con Necesidades Educativas tenga un efecto negativo cuando es atendido en una clase especial.		X		

Le agrada que la inclusión sea una práctica educativa deseable.				X
Cree que el estudiante con Necesidades Educativas presentará problemas de conducta al ser incluido en un aula de Básica Regular.	X			
Considera que los estudiantes con Necesidades Educativas monopolizan el tiempo del profesor.	X			
Cree que la imagen social de los estudiantes con Necesidades Educativas mejora a través de la interacción con el grupo.				X
Siente que la inclusión educativa tiene un efecto negativo sobre el desarrollo emocional de los estudiantes con Necesidades Educativas.	X			
Temer no tener las habilidades pedagógicas necesarias para trabajar con estudiantes con Necesidades Educativas.		X		
Considera que la presencia de estudiantes con Necesidades Educativas en el aula favorecerá la aceptación de la diversidad por parte de los demás estudiantes.				X
Si pudiera elegir, elegiría un aula sin estudiantes con Necesidades Educativas.	X			
Siente que sus reacciones o respuestas hacia los estudiantes con Necesidades Educativas son negativas.	X			
Considera que al trabajar con estudiantes con Necesidades Educativas, su rol como profesor ha cambiado o debe cambiar.			X	
Considera que es una pena invertir mucho tiempo en los estudiantes con Necesidades Educativas, cuando se sabe que hay un límite en su desarrollo cognitivo.	X			

DIMENSIÓN COGNITIVA: Este componente mide el conjunto de datos, información y conocimiento que tiene el profesor acerca de la educación inclusiva.

Ítems	1	2	3	4
Conoce estrategias pedagógicas para trabajar con estudiantes con Necesidades Educativas.			X	
Planifica adaptaciones curriculares para atender las Necesidades Educativas de sus estudiantes.			X	
Conoce técnicas de motivación dirigidas hacia estudiantes con Necesidades Educativas.			X	
Cree que la formación de los estudiantes con Necesidades Educativas es responsabilidad de los especialistas.		X		
Considera que la evaluación de las habilidades de los estudiantes incluidos debe darse bajo los mismos criterios de los demás alumnos del aula.	X			
Piensa que el estudiante con Necesidades Educativas desarrolla sus capacidades más rápidamente en una clase especial que incluido en la Básica Regular.		X		
Considera que el currículo es el elemento central para diseñar la respuesta a las diferentes necesidades educativas de los estudiantes de su aula.			X	

Cree que la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas, necesita de una preparación especial de los profesores de Básica Regular.			X	
Considera que un currículo estandarizado no toma en cuenta la diversidad existente en el aula, los estilos y ritmos de aprendizaje de todos los estudiantes.			X	
Piensa que se debe dar importancia a la equidad e igualdad con los estudiantes con Necesidades Educativas.			X	
Considera que el estudiante con Necesidades Educativas puede enfrentarse a los desafíos que plantea la clase en igualdad de condiciones que los demás estudiantes.		X		
Piensa que al atender la diversidad educativa del aula se brinda una educación de calidad.			X	
Cree que los profesores de Básica Regular tienen conocimiento sobre los tipos de Necesidades Educativas.		X		
Piensa que los responsables de elaborar las adaptaciones curriculares deben ser los especialistas del SAANEE.			X	
Tiene conocimiento de que las adaptaciones curriculares son estrategias de planificación y actuación docente para responder a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante.			X	
Cree que la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas requiere cambios significativos en los procedimientos de la clase.		X		
Considera que los profesores de Básica Regular tienen suficiente preparación para enseñar a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.		X		
Cree que la Inclusión del estudiante con Necesidades Educativas promueve su independencia social.			X	
Piensa que la enseñanza específica en función del diagnóstico, es mejor que se dé en el aula de apoyo por profesores especializados.			X	
Considera que los responsables de programar, ejecutar y evaluar las adaptaciones curriculares deben ser los docentes tutores del aula.			X	

DIMENSIÓN CONDUCTUAL: Este componente mide el grado de intención, disposición y tendencia que tienen el profesor hacia la Educación Inclusiva.

Ítems	1	2	3	4
Implementa su aula de acuerdo a las necesidades educativas que presentan sus estudiantes.			X	
Aplica lo aprendido en su capacitación docente para la atención a la diversidad, siendo sus clases accesibles para todos los estudiantes.			X	
Está dispuesto a programar unidades didácticas que respondan a la diversidad de los estudiantes.			X	
En su aula la evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.			X	
Cree que trabajar en equipo con los demás docentes ayuda a brindar una respuesta a las necesidades educativas de sus estudiantes.			X	

Cree que el excesivo número de estudiantes por grado, es un factor negativo en el proceso de inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas.			X	
La falta de recursos y de materiales impiden que el profesor trabaje bajo el enfoque inclusivo.			X	
Piensa que se requiere de material didáctico especializado para las clases con estudiantes incluidos.			X	
Asume y cumple sus funciones y deberes como conductor del aprendizaje en el aula inclusiva.			X	
Al programar las unidades didácticas considera programar adaptaciones curriculares para los estudiantes con Necesidades Educativas.			X	
Se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.			X	
Cree que el docente de Básica Regular no le encuentra sentido programar adaptaciones curriculares.		X		
Los docentes de Básica Regular no tienen experiencia para asumir la tutoría de un aula inclusiva			X	
Acepta que la presencia de los estudiantes con Necesidades Educativas perjudica el trabajo del docente con los demás alumnos.		X		
Utiliza la diversidad entre el estudiantado para la enseñanza y el aprendizaje.			X	
Las acciones pedagógicas que los docentes de Básica Regular desarrollan para sus estudiantes en el aula, son apropiadas para los estudiantes con Necesidades Educativas.		X		
Opina que las necesidades de los estudiantes incluidos pueden ser mejor atendidas en clases especiales y separadas.		X		
Cree que la conducta en el aula de un estudiante con Necesidades Educativas generalmente requiere más paciencia del profesor.		X		
Piensa que la inclusión ofrece posibilidades de interacción en clase, lo cual favorecerá la comprensión y aceptación de las diferencias.			X	
Acepta que es más difícil mantener el orden de una clase de Básica Regular que cuenta con un estudiante con Necesidades Educativas.		X		

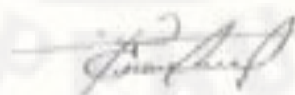
Gracias por su colaboración

DECLARACIÓN JURADA CON CONSENTIMIENTO INFORMADO

YO, **JOSÉ ANTONIO QUIÑONEZ NIETO**, DOCENTE DEL EQUIPO SAANEE, IDENTIFICADO CON DOCUMENTO DE IDENTIDAD N° **46311397** DECLARO MI CONFORMIDAD Y ACEPTACIÓN PARA LA APLICACIÓN DE UN CUESTIONARIO DE UNA TESIS DE INVESTIGACIÓN.

Declaro conocer que: el cuestionario que se me invitó a resolver es para conocer sobre mi actitud docente hacia la educación inclusiva, asimismo reconozco que he sido informado sobre la finalidad del trabajo de investigación, por lo que doy mi consentimiento para ser participante de la presente investigación.

Me afirmo y me ratifico en lo expresado, en señal de lo cual firmo el presente documento en la ciudad de Huancayo, a los 16 días del mes de diciembre, del año 2020.



Firma

DECLARACIÓN JURADA CON CONSENTIMIENTO INFORMADO

YO, **JESUSA RAMOS URBANO**, DOCENTE DEL EQUIPO SAANEE, IDENTIFICADO CON DOCUMENTO DE IDENTIDAD N° **44902846** DECLARO MI CONFORMIDAD Y ACEPTACION PARA LA APLICACIÓN DE UN CUESTIONARIO DE UNA TESIS DE INVESTIGACIÓN.

Declaro conocer que: el cuestionario que se me invitó a resolver es para conocer sobre mi actitud docente hacia la educación inclusiva, asimismo reconozco que he sido informado sobre la finalidad del trabajo de investigación, por lo que doy mi consentimiento para ser participante de la presente investigación.

Me afirmo y me ratifico en lo expresado, en señal de lo cual firmo el presente documento en la ciudad de Huancayo, a los 16 días del mes de diciembre, del año 2020.



Firma