



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO  
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA  
EDUCATIVA**

Actitud frente a la educación inclusiva de docentes de la Red 01, Huaral 2019

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:**  
Maestra en Psicología Educativa

**AUTORA:**

Br. Carmen Rosa Gutierrez Escobar (ORCID: 0000-0003-0267-1214)

**ASESORA:**

Dra. Estrella Esquiagola Aranda (ORCID: 0000-0002-1841-0070)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Atención Integral del Infante, Niño y Adolescente

Lima – Perú

2020

**Dedicatoria:**

A todos los niños con NEE del Perú que buscan insertarse a un mundo de amor y respeto, a mis hijos por ser mis inspiradores a seguir adelante y ser ejemplos de vida para ellos.

**Agradecimiento:**

A Dios por darme las fuerzas necesarias, sabiduría y su amor.

A mis queridos padres por su apoyo incondicional y ser de mí una persona de bien.

A la Dra. Estrella Esquiagola por la brindarme orientación y sus conocimientos que fortalecieron a los míos.

**Página del Jurado**



**DICTAMEN DE LA SUSTENTACIÓN DE TESIS**

EL / LA BACHILLER (ES): **GUTIERREZ ESCOBAR, CARMEN ROSA**

Para obtener el Grado Académico de *Maestra en Psicología Educativa*, ha sustentado la tesis titulada:

**ACTITUD FRENTE A LA EDUCACION INCLUSIVA DE DOCENTES DE LA RED 01, HUARAL 2019**

Fecha: 24 de enero de 2020

Hora: 11:00 a.m.

**JURADOS:**

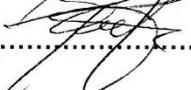
**PRESIDENTE:** Dr. José Mercedes Valqui Oxolon

Firma: 

**SECRETARIO:** Dra. Francis Esmeralda Ibarguen Cueva

Firma: 

**VOCAL:** Dra. Estrella Azucena Esquiagola Aranda

Firma: 

El Jurado evaluador emitió el dictamen de:

**APROBAR POR UNANIMIDAD**

Habiendo encontrado las siguientes observaciones en la defensa de la tesis:

.....  
.....  
.....  
.....

Recomendaciones sobre el documento de la tesis:

**ESTILO APA**

.....  
.....  
.....

**Nota:** El tesista tiene un plazo máximo de seis meses, contabilizados desde el día siguiente a la sustentación, para presentar la tesis habiendo incorporado las recomendaciones formuladas por el jurado evaluador.

## Declaratoria de autenticidad

Yo, Carmen Rosa Gutierrez Escobar, estudiante de la Escuela de Posgrado, del programa Maestría en Psicología Educativa, de la Universidad César Vallejo, Sede Lima Norte; presento mi trabajo académico titulado: “Actitud frente a la Educación Inclusiva de docentes de la Red 01, Huaral 2019”, en 67 folios para la obtención del grado académico de Maestro(a) en Gestión Pública, es de mi autoría.

Por tanto, declaro lo siguiente:

- He mencionado todas las fuentes empleadas en el presente trabajo de investigación, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes, de acuerdo con lo establecido por las normas de elaboración de trabajos académicos.
- No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquellas expresamente señaladas en este trabajo.
- Este trabajo de investigación no ha sido previamente presentado completa ni parcialmente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
- Soy consciente de que mi trabajo puede ser revisado electrónicamente en búsqueda de plagios.
- De encontrar uso de material intelectual ajeno sin el debido reconocimiento de su fuente o autor, me someto a las sanciones que determinen el procedimiento disciplinario.

Lima, 18 de enero de 2020



---

Carmen Rosa Gutierrez

Escobar DNI: 16019135

## Índice

	<b>Pág.</b>
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Página del jurado	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Índice	vi
Índice de tablas	vii
Índice de figuras	vii
Resumen	ix
Abstract	x
<b>I. Introducción</b>	1
<b>II. Método</b>	15
2.1. Tipo y diseño de investigación	15
2.2. Variable y Operacionalización	15
2.3. Población, muestra y muestreo	16
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	16
2.5. Procedimiento	17
2.6. Métodos de análisis de datos	18
2.7. Aspectos éticos	18
<b>III. Resultados</b>	19
<b>IV. Discusión</b>	28
<b>V. Conclusiones</b>	32
<b>VI. Recomendaciones</b>	33
<b>Referencias</b>	34
<b>Anexos</b>	42
Anexo 1: Operacionalización de la variable	42
Anexo 2: Matriz de consistencia	43
Anexo 3: Ficha técnica del instrumento	45
Anexo 4: Instrumentos de recolección de datos	46

### Índice de tablas

	Página
Tabla 1: Técnicas e instrumentos de recolección de datos	17
Tabla 2: Predominancia de la dimensión de Actitud frente a la educación inclusiva	19
Tabla 3: Predominancia de la dimensión de Actitud frente a la educación inclusiva según institución educativa	20
Tabla 4: Predominancia de la dimensión de Actitud frente a la educación inclusiva según género	21
Tabla 5: Niveles de la Actitud frente a la educación inclusiva	21
Tabla 6: Niveles de las dimensiones de Actitud frente a la Educación Inclusiva	22
Tabla 7: Niveles de Actitud frente a la educación inclusiva según institución educativa	23
Tabla 8: Niveles de Actitud frente a la educación inclusiva según género.	24
Tabla 9: Resultados comparativos de la Actitud frente a la educación inclusiva entre las instituciones educativas No 20402 “Virgen de Fátima” y la I.E. No 20403 “Carlos Martínez Uribe” de la Red 01, Huaral 2019	26
Tabla 10: Resultados comparativos de la Actitud frente a la educación inclusiva entre los géneros	26

### Índice de figuras

	Pág.
Figura 1: Predominancia de la dimensión de Actitud frente a la educación inclusiva	19
Figura 2: Predominancia de la dimensión de Actitud frente a la educación inclusiva según institución educativa	20
Figura 3: Predominancia de la dimensión de Actitud frente a la educación inclusiva según género	21

Figura 4:	Niveles de la Actitud frente a la educación inclusiva	22
Figura 5:	Niveles de las dimensiones de Actitud frente a la Educación Inclusiva	23
Figura 6:	Niveles de Actitud frente a la educación inclusiva según institución educativa	24
Figura 7:	Niveles de Actitud frente a la educación inclusiva según género.	25

## Resumen

La presente investigación, titulada Actitud frente a la Educación Inclusiva de docentes de la Red 01, Huaral 2019 responde a la pregunta: ¿Qué dimensión de la actitud frente a la educación inclusiva predomina en los docentes de la Red 01, Huaral 2019? Planteándose el objetivo general: Determinar que dimensión de la actitud frente a la educación inclusiva predomina en los docentes de la Red 01, Huaral 2019

El estudio corresponde al enfoque cuantitativo, de nivel descriptivo, de diseño no experimental, la técnica utilizada fue la encuesta mediante un cuestionario que consta de 60 ítems, medible en la escala Likert; los datos se han recogido con el cuestionario sobre “Actitudes del profesor respecto a la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales” propuesto por Damm (2005) y adaptado por Herrera (2012), que permitió ser aplicado en una muestra de 94 docentes de ambos géneros, en dos Instituciones Educativas Públicas de la RED 01, UGEL 10 Huaral, 2019. Finalmente, se realizó el procedimiento a través del software SPSS V.25 para la presentación de los resultados de dicha investigación.

La conclusión a la que se arribó es que la Actitud frente a la Educación Inclusiva de docentes de la Red 01, Huaral 2019, predomina la dimensión conductual, visualizando que los docentes tienen posturas aceptables ante la inclusión, sin embargo, es necesario reforzar las dimensiones afectivas y cognitivas. Así también, la actitud de los docentes de las dos instituciones educativas y de ambos géneros, predomina un nivel de actitud indecisa.

Palabras claves: Actitud, educación inclusiva, necesidades educativas especiales.

## **Abstract**

The present research, entitled Attitude towards Inclusive Education of teachers from Network 01, Huaral 2019, responds to the question: What dimension of the attitude towards inclusive education predominates among teachers from Network 01, Huaral 2019? Setting the general objective: To determine which dimension of the attitude towards inclusive education predominates in the teachers of Network 01, Huaral 2019

The study corresponds to the quantitative approach, of a descriptive level, of a non-experimental design, the technique used was the survey by means of a questionnaire consisting of 60 items, measurable on the Likert scale; the data was collected with the questionnaire on "Teacher's attitudes towards the inclusion of students with Special Educational Needs" proposed by Damm (2005) and adapted by Herrera (2012), which was applied to a sample of 94 teachers of both genders, in two Public Educational Institutions of the RED 01, UGEL 10 Huaral, 2019. Finally, the procedure was carried out using SPSS V.25 software for the presentation of the results of this research.

The conclusion reached was that the attitude towards inclusive education of teachers in the Huaral 2019 Network is predominantly behavioural, and that teachers have acceptable attitudes towards inclusion. The attitude of teachers in the two educational institutions and of both genders is also predominantly undecided.

**Keywords:** Attitude, inclusive education, special educational needs.

## **I. Introducción**

Iniciamos con una frase que acuñó la (UNESCO, 2004) y se ha convertido en fuente disruptiva del proceso de evolución e incorporación de la educación inclusiva "indica que empieza desde cada uno, ya que en el tiempo que nos miramos el uno al otro, establecemos el reconocernos todos a través de la diversidad, porque forma la parte más importante en nuestra naturaleza humana".

Cuando hablamos de educación inclusiva nos referimos a poder precisar cómo se sigue convirtiendo al pasar los años en uno de los mayores retos para el sistema educativo en general, se percibe como un asunto de derechos humanos en igualdad de condiciones para todos y todas. En este sentido, "la educación en una sociedad democrática, se presenta como inclusiva o no, porque en caso contrario no podría precisarse que realmente es educación" (Casanova, 2011, p. 24). Cuando el origen fundamental establece "todos nuestros estudiantes deben de aprender juntos, cabe precisar que se origina cuando sea posible hacerlo, siempre que se pueda brindar cobertura en ellos, respecto a la atención con una calidad necesaria, partiendo libremente de cada una de sus dificultades en relación a cada una de las dificultades que puedan presentarse en los niños, respetando el lema que proclama que "A nivel de una escuela regular partimos para seguir la orientación inclusiva constituidos por medios que sirvan de proporcionar mayor capacidad en acción a poder disminuir y combatir aquellas actitudes que son de carácter discriminatorio para que pueda fomentarse una comunidad que sea abierta y sobre todo solidaria, de tal manera se construirá una sociedad inclusiva que no carezca de estos elementos importantes para que se albergue una escuela que sea para todos.

En 1993, la Asamblea General de la ONU se aprobó las Normas para las personas con énfasis en aquellos que tienen discapacidad sobre su igualdad de oportunidades que cada una posee, es así que remontándonos al año 1994 cuando se tocó el tema Acceso y Calidad sobre la UNESCO, en la Conferencia Mundial de NEE y la Declaración de Salamanca, instan al cumplimiento de los Compromisos de la Educación para Todos. Es la primera oportunidad internacional que tiene el total de población de estudiantes que presentan este tipo de necesidades, para integrarse en los planes nacionales y locales; y que los centros educativos regulares se conviertan en medios pedagógicos agradables y estimulantes para toda la niñez.

En el Perú, mediante Ley general de educación 28044 se propone un nuevo sistema educativo, el enfoque inclusivo, en todas sus modalidades. Esta Ley que concuerda con los puntos estipulados en el decreto N.º 29973, promulgada en el año 1994 establece derechos para todas las personas con discapacidad en nuestro país, asimismo muestra una estrecha relación con la educación, indicándose que no puede retirarse a ninguna persona que posea estas características normadas, ni mucho menos puede expulsarse o negarse el derecho a que pueda acceder en un centro educativo, por las razones propias en relación a las dificultades que presenten como son física, sensorial o mental. Es así que la relación de estudiantes con discapacidad, talento y superdotación matriculados en la educación básica regular, recibirá directamente el servicio de apoyo y asesoramiento a las necesidades educativas especiales del Equipo SAANEE, con la intención que la escuela inclusiva genere oportunidades de participación y aprendizaje al margen de las condiciones que presenten: personal, social o cultural.

El Ministerio de Educación (2013) mencionó que “la definición de nuestra variable tiene sustento en base al respeto en cuanto a los derechos humanos, parte del principio de igualdad en nuestra educación peruana, se orienta así a suprimir o disminuir todo tipo de límites que sólo son barreras que hacen difícil el proceso de aprendizaje, participación, pero sobre todo favorecen al desarrollo de los niños que presentan discapacidad, porque también son parte del grupo” (p.7).

Es por ello que, conociendo lo referido se debe mejorar estas condiciones basadas en oportunidades dentro de nuestro país, comenzando así por la mejora de nuestra cultura a través de la empatía, donde la percepción no sustituya el valor humano que posee cada persona porque de acuerdo a esta situación, se describe una realidad problemática que no es ajena a las observaciones en los docentes de la Red 01 – Huaral, que lo constituyen alrededor de 10 instituciones educativas, donde se incluyen estudiantes con algún tipo de discapacidad, que dicho sea de paso, anteriormente eran escolarizados en entornos educativos segregados, preparados especialmente para ellos, eran espacios que consideraban únicamente sus dificultades, sin embargo en la actualidad con los cambios de modelo educativos y principalmente se refiere aquellos estudiantes que presentan discapacidad de forma moderada, física y sensorial son integrados en los distintos niveles de la educación básica.

Es así que en la Red 01 – Huaral, se aprecia que la mayoría de las unidades de aprendizaje y las sesiones son elaboradas de forma homogénea para todo el grupo del aula, no se realizan las adaptaciones curriculares, ni se elaboran materiales educativos que respondan a la diversidad de estudiantes que se tiene en el aula; por lo tanto, no se visualiza ningún cambio sustancial en la labor pedagógica ni en la relación docente-estudiante. El estudiante inclusivo sigue siendo un estudiante relegado donde solo se le incluye en ciertas actividades, que los docentes creen que puedan trabajar o socializar, más no se enfocan en las habilidades o capacidades que estos puedan tener. Todos estos sucesos reflejan una actitud negativa evidenciando un comportamiento poco comprometido de los docentes que son el eje principal de la relación aprendizaje estudiante.

Por lo tanto, a partir de esa observación, los estudiantes inclusivos son atendidos en las instituciones educativas, sin tomar en cuenta sus características, necesidades, potencialidades, estilos y ritmos de aprendizaje. Razón que nos lleva a plantear la siguiente el siguiente problema general ¿Qué dimensión de la actitud frente a la educación inclusiva predomina en los docentes de la Red 01, Huaral 2019? Y como problemas específicos ¿Qué dimensión de la actitud frente a la educación inclusiva predomina en los docentes de la Red 01, Huaral 2019; según institución educativa y género? ¿Cuál es el nivel de la actitud frente a la educación inclusiva que presentan los docentes de la Red 01, Huaral 2019? ¿Cuál es el nivel de la actitud frente a la educación inclusiva que presentan los docentes de la Red 01, Huaral 2019; según institución educativa y género?

En relación a los antecedentes, se ha estudiado la actitud que se presenta frente a la educación inclusiva, para intentar responder en tal sentido dimensión predominante poseen los docentes. A nivel internacional tenemos a Sakari Moberg, Muta, Korenaga, Kuorelahti & Savolainen (2018) donde en su estudio tuvo como objetivo analizar y comparar las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva en dos países culturalmente diferentes: Finlandia y Japón. Una muestra de 362 profesores finlandeses y 1518 japoneses participaron en esta encuesta. Las actitudes de los maestros variaron y fueron bastante críticas. Asimismo, los maestros finlandeses estaban más preocupados por la eficacia de los maestros al implementar la inclusión, particularmente al enseñar a estudiantes con discapacidades intelectuales o problemas emocionales y de comportamiento. En tal sentido los maestros japoneses tenían una opinión más positiva sobre los beneficios de la inclusión para estudiantes con o sin discapacidad. Debido a que las escuelas finlandesas enfatizan la efectividad de la educación especial, los maestros

finlandeses en este estudio fueron más críticos que los maestros japoneses de la idea de que el discurso de eficacia justifica la necesidad de una educación inclusiva. Los resultados obtenidos respaldan la idea de que, para poder mejorar la comprensión universal de la educación inclusiva, se debe hacer más investigaciones para analizar cómo se realizan los desarrollos de la educación inclusiva en diferentes contextos culturales e históricos.

También tenemos ciertos autores como Khalil (2019) quienes construyeron y probaron un modelo extendido de la Teoría de la Acción Razonada para examinar la influencia de las barreras, hábitos, normas sociales y actitudes de la investigación sobre las intenciones de la investigación. En su muestra utilizó y recopiló 261 miembros de la facultad que trabajan en seis disciplinas académicas. Se usó una técnica de modelado de ecuaciones estructurales para probar las hipótesis de investigación, como resultado tuvo que las actitudes y las normas sociales fueron los predictores más influyentes de las intenciones de investigación, seguidas por el hábito, la participación en actividades que obstaculizan la investigación, la falta de motivadores extrínsecos y la falta de recursos de investigación. En relación a sus antecedentes contrastados se explican el 60% de las variaciones en las intenciones de la investigación de la facultad.

También, tenemos a Bravo y Santos (2019) indicaron que a través de su estudio en relación con los estudiantes se presentan resultados a través de una percepción favorable, es decir respecto a la atención a la diversidad e inclusión educativa, concluyéndose la significatividad de esta investigación. Mahoney (2019) señaló con respecto a la evaluación de directores de primaria que definieron consistentemente la inclusión; tiempo en identificarse, soporte con monitoreo para el apoyo de esfuerzos inclusivos, al distrito y capacitación para que los padres y el personal se empoderen con desafíos claves junto a propuestas de mejora hacia la educación inclusiva. Arnaiz (2019) indicó que una gran cantidad de personas en torno tienen discapacidad, las mismas que han sido segregadas, excluyéndose con prácticas que son ordinarias y se perciben como categorías diferentes e inferiores en cada uno de los centros regulares de educación.

En relación a los niños con necesidades especiales ciertos autores como Vuorinen, Erikivi y Uusitalo (2019) tuvieron intervención controlada de 16 semanas en 11 clases inclusivas (de 4to a 6to grado, de 10 a 13 años, constituyeron una población de 175 incluyendo 17 estudiantes con NEE que tienen una variedad de desafíos de aprendizajes 78) se centró en la enseñanza explícita de fortalezas en el carácter y su uso para promover

habilidades sociales, bienestar y habilidades de aprendizaje. Siete medidas cuantitativas de autoinforme, Crisol (2019) aporta con reflexiones e investigaciones que muestren un aporte de interés para el campo de la educación inclusiva.

Z. Mngo y A. Mngo (2018) indicaron que los maestros más jóvenes y menos experimentados sin capacitación en educación especial indicaron menos entusiasmo con respecto a los beneficios de la inclusión. Contrario a lo que concluyeron Angenscheidt y Navarrete (2017) sostienen a través de sus resultados que existe una actitud favorable hacia la educación, asimismo con las prácticas inclusivas. En el mismo año Castro y Cabada (2017) concluyen en su estudio de investigación que, respecto a la educación inclusiva, no sólo es un requisito legal que debe ser cumplido, sino que necesariamente, debe de considerarse como parte indispensable. Así también tenemos a Plancarte (2016) que además señala, se proporcione capacitación y así colaborar en la formación de una comunidad educativa inclusiva.

También Garzón (2015) con respecto a los docentes, demostró que tenían estrategias inclusivas en el aula, acompañados de actitud positiva. Leiva y Gómez (2015) indican que existe una continuidad en la modulación, respecto a la mirada pedagógica que es abierta, receptiva en torno a la diversidad que existe en todas sus dimensiones. En tal sentido, Adame (2015) indico en relación a los docentes que estos muestran actitudes que son positivas y negativas frente aquellos estudiantes que presentan necesidades educativas, en este caso especiales. Por el contrario, Villacís y Huiracocha (2015) demostraron una visión amplia abordando los puntos, para determinar cómo se está llevando el sentido de la inclusión en cada escuela, cabe recalcar que este estudio se orienta como eje central a aquellas instituciones que son de nivel inicial donde se encontró que no se garantizaban las condiciones en calidad para este proceso, situación además que se cataloga como lamentable porque son los niños, la riqueza que posee nuestro planeta.

De igual modo, Salinas (2014) refirió en sus resultados que los estudiantes que no poseen discapacidad, muestran disposiciones de apoyar a sus compañeros que presentan discapacidad. Continuando con Rosales (2014) indicó que un número mínimo de docentes se encuentran preparados de lo que se deduce que la mayoría posee debilidades en afrontar estos retos dentro del aula, como también existe un grupo que no demuestra sus prácticas como debe de ser, pero se encuentran predispuestos por tener una actitud positiva al cambio. Patzán (2013), concluyó que existe un alto grupo de docentes

que desean trabajar con estudiantes que poseen este tipo de necesidades, aunque presenten pequeños inciertos en su práctica. Anteriormente Bravo (2013) nos dijo que sus participantes mostraron actitudes positivas, asimismo están de acuerdo con las medias que se implementen para mejorar dicha acción, pero curiosamente los docentes que presentan mayor capacidad formativa se oponen a capacitarse para mejorar mucho más su nivel académico.

A nivel nacional, ciertos autores como Ruiz (2017) indicaron que, respecto al apoyo o asesoramiento de las necesidades inclusivas, la percepción de los servicios prestados, así como los niveles de las actitudes, son regulares o bajos, el promedio fue 7,95 para la puntuación del servicio de apoyo y actitud afectiva del docente hacia la educación inclusiva. Por el contrario, Goldsmith (2016) refirió que, en torno a la actitud de los docentes investigados, se mantiene una relación que guarda un grado directo de significatividad, haciendo en ella que la atención que reciben cada uno de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales sean en este caso de nivel inclusivo, como resultado se presenta un 61,6% tiene actitud desfavorable hacia la inclusión.

En el mismo año, Sulca (2016) de una muestra de 120 estudiantes obtuvieron correlación alta en todas sus dimensiones de su variable identidad y actitud, concluyendo que se presenta la existencia de una relación moderada en las variables estudiadas. Sucaticona (2016) sugirió que los docentes que atienden a estudiantes que son inclusivos en el caso referente a su investigación, presentan los mejores resultados respecto a sus actitudes sobre aquellos docentes que en este caso, no brindan atención a estudiantes con inclusión obtuvo como resultado que el 54% posee actitud favorable. Asimismo, Chipana (2016) en relación a sus resultados señaló que existen actitudes que son opuestas entre aquellos docentes que en el estudio realizado manifiestan una actitud en conformación con aquellos conocimientos que tienen y poseen, esta situación es porque, son ellos mismos los que niegan todo tipo de cambio o posibilidad en su rutina de trabajo, limitando así al trabajo que pueden desenvolverse con los niños que tienen esta necesidad.

Asimismo, como base anterior al estudio descrito anteriormente, García (2016) mostro en sus resultados que más de la mitad de los docentes en su estudio no asumen el dominio en torno a su preparación, porque no lo asumen como un rol importante, en respuesta a la inclusión con estudiantes que tienen necesidades de discapacidad auditiva, sus resultados muestran que el 55% de docentes se siente capacitado para atender niños con educación inclusiva. Un año antes, Matos (2015) demostró la predominancia en

relación a cada una de las actitudes que se manifestaron en los docentes en relación a cada dimensión siendo en este caso considerándose afectivo, cognitivo y conductual.

Anteriormente a nuestros estudios Casallo (2014) demostró que en su estudio se la mayor predominancia en torno a fueron aquellos con actitudes negativas, categorizando en intensidad leve a la acción a la educación inclusiva con niños que presentan esta necesidad, en sus resultados muestra el mayor porcentaje se encuentra en las actitudes positivas en su dimensión fuerte con un 29% y leve con un 18%. Mucho antes, Huertas (2012), indicó que los docentes presentan altos índices de aceptación y sensibilización con los niños que padecen de sordera, en ese mismo año Herrera (2012), señaló en sus resultados que los docentes de educación primaria predominan en nivel medio y muestran aceptación sobre sus componentes. Asimismo, Villegas (2012), indicó en sus resultados que presentan actitud predominante en relación con su estudio. El propósito de la actividad del maestro es crear condiciones para conciencia de los estudiantes sobre la necesidad de desarrollar actitudes que sean favorables para mejorar los niveles de empatía en cada uno de los niños, tomando así conciencia de que todos podemos convivir armoniosamente en un entorno de convivencia bajo respeto y paz.

Es así que consideramos en las bases teóricas definición de actitud, según Morris y Maisto (2011) definieron la actitud como “una organización que es relativamente estable en base a las consideraciones de creencias evaluativas, sentimientos y como tienden en la conducta del objeto. En este caso, se sostiene las creencias con hechos que se incluyen por medios de las opiniones y conocimiento sobre el objeto, es así que los sentimientos pueden comprender amor y agrado o contrariamente odio y desagrado. Asimismo, presentan conductas que tienden a estar referidas por inclinaciones para actuar en cierta manera hacia el objeto para acercarse o alejarse. En tal sentido otros autores sostienen que pueden ser adquiridas y, también duraderas, Stuar y Davies (1994), adicional a ellos Alava (2001) manifestó que “Es la predisposición aprendida que ejerce influencia y asimismo ofrece respuestas hacia determinado objetos, personas o grupos” (p. 102).

Por consiguiente, Bruer (1995), señaló que vienen acompañados de cada individuo. Para reforzar también utilizamos la definición hecha por Wander (1994), quien coincide al afirmar “que se encuentra bajo tendencia o predisposición que es adquirida en el modo de evaluar relativamente a una persona, acción o suceso que sea coherente a la propia evaluación, en tal sentido debe constituir la orientación social para poder responder algo favorable o desfavorable”. Así mismo, Ovejero (2010) definiendo a la actitud como

“una disposición que es aprendida a brindar respuesta de forma consistente ya sea favorable o desfavorable hacia una situación específica, objeto físico, personas, grupos en general, etc”. (p.192). En tal sentido el autor manifiesta como es que la personas tenemos la tendencia de poder actuar debido a una determinada situación específica frente a lo que se nos presenta.

Según Grütter y Tropp (2019) en su estudio examinaron cómo dos definiciones diferentes de amistades interétnicas, surgen como denominaciones recíprocas de pares para actividades compartidas y confianza mutua, predicen actitudes hacia los estudiantes inmigrantes entre los niños, en tal sentido que entre ellos, solo el número de nominaciones de compañeros de confianza mutua con estudiantes inmigrantes, pero no el número de nominaciones mutuas para actividades compartidas, predijeron de esa forma positivamente actitudes inclusivas intergrupales. Además de ello en el estudio de la percepción de cooperación en un objetivo común en el aula se correlacionó positivamente con el número de amigos interétnicos, pero no del mismo grupo étnico, en quienes los estudiantes confiaban. Discutieron las implicaciones de los resultados obtenidos en relación con la investigación del desarrollo sobre los antecedentes de las actitudes intergrupales y las relaciones interétnicas positivas entre los niños y los primeros adolescentes.

Con respecto a los componentes en la actitud tenemos a (Eagly y Chaiken, 1993) precisó que se basan en estímulo y respuesta en relación a cierto grado de favor o desagrado. Sin embargo (Morales, 1999) hizo referencia a que son respuestas dadas y que también podrían presentarse en tres dimensiones, En tal sentido tenemos Cognitivo porque refiere a las acciones, pensamiento y las propias creencias; Afectivo porque en esta dimensión los sentimientos son los que se relacionan a algún componente emocional donde podríamos evidenciar este tipo de reacciones subjetivas respecto al individuo. Conductual hace referencia al resultado de los dos componentes mencionados anteriormente. Señalando como el individuo actúa de acuerdo a su postura afectiva o creencia frente a otra persona. En relación a todos sus componentes estos llevan de forma implícita la acción evaluativa que proviene del carácter del propio objeto hacia una respuesta específica y particular de manera cubierta o encubierta que posee carga de afecto.

Además, cada uno de estos elementos se entrelazan entre sí, lo que hace que se establezcan relaciones significativas de las dimensiones que son los propios componentes

cognitivo, afectivo y conductual que como base a nuestras variables pueden ser tomadas recíprocamente ya que a la vez pueden ser coincidencia de forma recíproca; en tal sentido cada una de estas son precedentes a una acción que genera refuerzos en la actitud (Bolívar, 1995, p.74). De acuerdo a Thomas y Rose (2019) las personas con discapacidad intelectual a menudo están sujetas a prejuicios y actitudes negativas dentro de la sociedad dominante. Se ha encontrado que el contacto personal es uno de los factores más importantes para mejorar las actitudes negativas. Por ello hacen referencias de los cambios políticos producidos en Reino Unido para la acción facilitadora a la inclusión de niños con identificaciones en la educación general. En tal sentido sugieren que aquellos que tuvieron una mayor o mayor calidad de contacto tenían significativamente más probabilidades de tener actitudes más positivas en la edad adulta. Estos hallazgos sugieren que las políticas de inclusión pueden ayudar a fomentar actitudes más positivas hacia las personas con identificación a largo plazo. Se necesita más investigación para replicar estos hallazgos, y para promover estos hallazgos al investigar las experiencias específicas en la escuela que pueden fomentar actitudes más positivas enriquecedoras (Thomas y Rose, 2019)

Definiremos los componentes de las actitudes, a continuación mencionaremos a Ovejero (2010) quien clasificó estos componentes en Perceptivo o cognitivo: porque son las creencias que tiene el sujeto frente a determinados objetos; afectivo o sentimental: porque se vinculan a aspectos emocionales en relación al objeto, presentando esta carga emotiva la significancia en el aspecto motivacional, por último tenemos al Comportamental, refiere a como “un individuo actúa determinadamente frente a un objeto sobre dicha actitud”(p.192). Dichos componentes son los principales, para tener en cuenta el aporte a la presente investigación. Presentamos como teoría de las actitudes, Teoría de la acción razonada de Ajzen y Fishbein (1980, Citado en Angenscheidt y Navarrete, 2017). Definió principalmente a que la decisión de poder implicar una conducta particular, da como resultado un proceso racional, que se orienta hacia lo material, partiendo desde luego en base a una secuencia lógica. Es así que se plantean las decisiones de poder actuar o no, decisión que se ve reflejada en cada una de las intenciones que se observa en las conductas, las cuales podrían estar dadas por actitudes en relación hacia la conducta, seguidos por las normas subjetivas y sobre todo el control percibido de la conducta. (p.235).

Por otro lado, tenemos la teoría del contacto intergrupal de Allport (1954, citado en Angenfeldt y Navarrete, 2017) quien propuso las bases para lograr contactos positivos entre los distintos grupos. El contacto entre grupos diversos se torna positivo cuando se dan las siguientes condiciones: los individuos tienen status similares, se tienen objetivos comunes, hay cooperación intergrupal y apoyo institucional. Además, la frecuencia, calidad y variedad de formas de contacto colaboran en que las personas se conozcan y valoren (p.235). Asimismo, en relación Ajzen y Fishbein (como se citó en Opp, K, 2019) sostiene que este tipo de ensayos centra en la teoría del comportamiento planificado de Ajzen, que es una versión más reciente y mejorada de la teoría anterior de la acción razonada. La versión de la también llamada teoría de la expectativa del valor o teoría subjetiva de la utilidad esperada. En un primer paso, las teorías a comparar se expusieron para que quede claro qué se debe comparar, en cuanto a la existencia de una maximización subjetiva de la utilidad, que no es un componente explícito de la teoría; finalmente proponen una integración de ambas teorías, en su modelo integrado, se sugiere, entre otras cosas, agregar intenciones e incluir hipótesis sobre la explicación de las preferencias y creencias.

Tenemos autores como Sheeran, y Conner (2019) que enfocaron teorías en actitudes y no en objetivos, mientras que la teoría de valor asume que el comportamiento está orientado a objetivos. Otro componente del nuevo modelo es la afirmación de que una condición para realizar cualquier comportamiento es la existencia de un control real del comportamiento. Sin embargo, las intenciones bien razonadas predijeron mejor los comportamientos de salud que los mal razonados las intenciones y los hábitos ofrecían una predicción más débil del comportamiento cuando las intenciones estaban bien razonadas. También se observaron interacciones de acción razonada por intención en relación al hábito de tres vías, siendo estos hábitos mejores comportamientos de salud pronosticados cuando las intenciones eran débiles y mal razonadas. El grado de acción razonada predice un mayor control intencional y reducido control habitual sobre múltiples comportamientos de la salud (pp. 68 -74).

Ahora definiremos inclusión según Roos (2019) es necesario que cada autor defina la inclusión en cada contexto particular, es decir de acuerdo a su realidad. Es en base a la referencia anterior que definiremos según ciertos autores como Azorín, Arnaiz

y Maquilón (2017) indicaron que está “se relacionan con aquellos que presentan dichas características sobre sus necesidades educativas” (p. 1022). Skovsmose (2015) (como se citó en Figueiras, Healy y Skovsmose, 2016) señaló que no debemos esperar significados de inclusión bien definidos y debemos estar listos para asumir que la inclusión puede comprender una variedad de significados (p. 23). Sin embargo, Feza (2014) lo usa al identificar "factores de inequidad que continúan excluyendo a la mayoría de los niños negros" (p. 888). Basile y López (2015) investigan "cuestiones de equidad con respecto a los estudiantes de color" (pág. 519). Es así que, en ambas definiciones de estudio, señalan que es la equidad e inequidad en relación con la raza. Neumann (2014) se refirió a la inclusión en términos de equidad, pero se relaciona con el tema de género. En su estudio, desafió las normas de formación del profesorado al investigar "creencias ocultas y prácticas de enseñanza no equitativas" (p. 90). Del mismo modo, en la educación matemática Pais y Valero (2011) y Valero (2012) discutieron la equidad en relación con la inclusión y la exclusión en la "sociedad en general". Valero (2012) analizó ser "incapaz de matemática escolar" (p. 370). Sin embargo, Booth - Ainscow (2011), lo definió como un proceso que sea libre e independiente donde interactúen según sus valores con los que han sido formados. Concluyendo la RAE (2014) señaló que es el acto y efecto de unir o incluir.

Asimismo, definimos educación inclusiva según Regmi (2019) es un “movimiento de reforma educativa para establecer un sistema a nivel educativo que sea accesible y sobretodo de calidad que respalde los problemas de exclusión en la educación a nivel universal” (p.1). Paper (1984) (como se citó en Daniela y Lytras, 2019) sostuvo que es la integración para generar el desarrollo del pensamiento con igualdad y sin excepción (cap24, p.219). García, López y González (2019) indicaron que para que exista educación inclusiva se debe aceptar sin condición tal como es, sino no se puede llamar educación. Según Crisol (2019) señaló que es la relación que se tiene en torno al logro de los estudiantes, que precisamente está en base su participación continua. También, Unesco (2017), señaló que es la diversidad que presentan los estudiantes, en base la participación integral y activa, pero sobre todo separando ideas de exclusión.

Palomares (2017) sostuvo que la práctica de la educación inclusiva en una escuela transformadora e inclusiva encuentra fuertes barreras que muchas veces hace que el alcance de logros no sea viable. Según (Tennant & Foley, 2014) "siempre que sea posible,

todos los niños deben estar en el mismo salón de clases, formando relaciones significativas junto a sus compañeros, persiguiendo el éxito y los desafíos." (p. 77). Según Escudero y Martínez (2011) indicó que "tiene sus orígenes en la educación especial" (p.1).

Por último, concluiremos en base a las definiciones de actitud, nuestra propia definición frente a la educación inclusiva, basándonos en lo que sostiene Arteaga y García (2008), las actitudes se rigen por diferencias, partiendo desde un punto de vista distinto a cada persona pero que se relacionan en el conjunto de sus conocimientos concluyendo de esta manera a que todo varía de acuerdo a su formación y los valores que posee principalmente. Necesidades Educativas Especiales de acuerdo al Ministerio de Educación (2010) un estudiante posee necesidades educativas especiales cuando presentan mayor dificultad al respecto del resto de grupo de aprendizaje de sus compañeros que se basa de acuerdo a su edad, asimismo corresponde a cada uno de ellos su edad para poder adaptar lo que necesita, compensando así muchas dificultades que presente (p.9).

De tal modo, Blanco (1989, como se citó en Arnaiz, 2003), sostuvo respecto a la relación de necesidades educativas los puntos importantes que un estudiante necesita ya que presenta mayor dificultad en comparación a otros estudiantes en poder acceder a brindarle atención, debe seguirse los lineamientos y pautas que establece el currículo donde se encontrarán múltiples factores (sociales, afectivos, conductuales, etc.) que intervendrán frente a la práctica pedagógica, pero que son retos y se necesitan para brindar el acceso, adaptación necesaria en la mejora de cada uno de sus aprendizajes. Al respecto se tienen estudios actuales por ciertos autores como Vuorinen, Erikivi y Malmivaara (2019), que señalaron que la educación positiva tiene como objetivo, hacer visibles las fortalezas de cada alumno. Este artículo presenta una de las pocas intervenciones de educación positiva estructurada en aulas inclusivas finlandesas, lo clasificaron en Competencia social (subescalas de empatía y lucha contra la agresión), uso de fuerza, grano (subescalas de consistencia de interés y perseverancia del esfuerzo), felicidad global, felicidad relacionada con la escuela, inventario de compromiso escolar (EDA, que significa energía, dedicación y absorción).

Además, se entrevistó a siete maestros, el grupo de intervención de estudiantes con NEE avanzó sobre los otros grupos en la subescala de Consistencia de grano de

interés y en EDA. En las entrevistas con los maestros, se documentó una mayor cohesión grupal y espíritu de clase. Las entrevistas revelaron seis discursos dominantes, elogios, bienestar, buena interacción, la importancia de los encuentros, la necesidad de educación adicional y el discurso de la duda y los desafíos. En particular, poder nombrar fortalezas en otros y apoyarse mutuamente había crecido durante la intervención del estudio.

Por lo tanto, en la justificación de la presente investigación es teórica porque a partir de la problemática observada en las actitudes de los docentes nos permitirá obtener resultados e incrementar los niveles del conocimiento relacionado a lo cognitivo, afectivo y conductual que son importantes frente a la educación inclusiva, para que el docente tenga como eje fortalecedor para el aprendizaje, es así que cuenta con técnicas, metodología, predisposición ya que es una información de gran demanda en nuestro país, los resultados de este estudio serán punto de partidas para el desarrollo de programas de mejora para profesionales calificados y permitir para el futuro un programa de intervención, en ese sentido también será base para futuras investigaciones.

Según Stainback (2007), mostró la importancia de atenderlos con la misma igualdad. La Unesco (2013) nos mencionó que en base a los datos anteriores muestra los progresos y avances donde se necesita hacer énfasis de acuerdo a la realidad de cada institución. Tomando a Vygotski (1993), es la relación dentro y fuera de cada institución a partir de cada persona, precisa que si éstos no interactúan con su sociedad tendrán una visión distinta y tendrán dificultades en la solución de problemas. Sin embargo, DIGEBE (2012), hace referencia a la conferencia de 1994 en Salamanca donde se presentó las principales características sobre necesidades y capacidades. Cassanova, (2011), señala la relación con respecto a América Latina recomendándose que deba buscarse atención en aquellos estudiantes que presentan dicha condición. Sin embargo, Orlandi, (2012), señaló como es importante continuar y avanzar, al ritmo de la tecnología, en relación a la inclusión.

Sin embargo, Restrepo (2015), señaló que no es necesario que se sepa y conozca sus condiciones médicas, para que se incluyan. Asimismo, Moliner, Sales y Moliner, (2011), resaltaron que si se comparten estas prácticas se va enriquecer este campo de estudio. Sánchez y Jiménez. (2013), indicó que se aplica en todo sus aspectos y entornos. Minedu (2012) señaló que en el Perú se presentan cambios significativos en relación principal a la inclusión. Monge (2012), señaló que no se cumple de acuerdo a los

planteamientos establecidos. En el Foro de debate (2012), indicó que toda la comunidad educativa tiene que estar involucrada, ya que en este proceso el mundo atraviesa un cambio social. Para la Unesco (2011), deben darse cambios a nivel pedagógico dentro del sistema educativo porque presentan incoherencias que marcan diferencias en los estudiantes. Finalmente concluyen que debe existir atención permanente, es en este sentido el presente estudio se justifica para dar a conocer la dimensión que predomina en la actitud docente de la Red 01, Huaral.

Por ese motivo se tiene como objetivo general Determinar que dimensión de la actitud frente a la educación inclusiva predomina en los docentes de la Red 01, Huaral 2019, y a su vez los objetivos específicos Determinar que dimensión de la actitud frente a la educación inclusiva predomina en los docentes de la Red 01, Huaral 2019; según institución educativa y género. Determinar el nivel de la actitud frente a la educación inclusiva que presentan los docentes de la Red 01, Huaral 2019. Determinar el nivel de la actitud frente a la educación inclusiva que presentan los docentes de la Red 01, Huaral 2019; según institución educativa y género.

En el estudio se tiene como hipótesis Existe diferencia significativa de la actitud frente a la educación inclusiva entre la I.E. N°20402 “Virgen de Fátima” y la I.E. N°20403 “Carlos Martínez Uribe” de la Red 01, Huaral 2019. Existe diferencia significativa de la actitud frente a la educación inclusiva de docentes entre el género masculino y femenino de la Red 01, Huaral 2019.

## **II. Método**

### **2.1. Tipo y diseño de investigación**

El enfoque fue de tipo cuantitativo al respecto Tamayo (2010) refirió que se debe contrastar teorías ya existentes a partir de una serie de hipótesis surgidas de la misma siendo necesario obtener una muestra, ya sean en forma aleatoria o discriminada. El tipo de investigación es básica, al respecto Tamayo (2010) acotó que es aquel que tiene en cuenta un planteamiento teórico teniendo como finalidad poder formular nuevas tendencias que incrementen el nivel científico. En el Diseño fue no experimental debido no se realizará ningún experimento; también transeccional o transversal, porque buscaremos recolectar los datos en un solo momento, según el Nivel fue descriptivo simple, al respecto Hernández, Fernández y Baptista (2016) sostuvo que este estudio parte del análisis y descripción de nuestras variables. Esta investigación cuenta con una sola variable que se ha utilizado para evaluar en la actualidad, las actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva de la red 1, Huaral, teniendo en cuenta que ya dentro de las aulas se trabaja con el enfoque inclusivo. A continuación, se detalla el esquema siguiente:



M: representa el conjunto de docentes

O: representa el resultado de la evaluación sobre actitud de docentes respecto de la inclusión de niños con necesidades educativas especiales.

### **2.2. Variable y Operacionalización**

#### **Variable**

Variable (X): Actitud frente a la Educación Inclusiva

#### **Definición Conceptual**

Morris y Maisto (2011) definen la actitud como “una organización que es relativamente estable en base a las creencias evaluativas, los sentimientos y como tienden en la conducta del objeto. En este caso, se sostuvo las creencias con hechos que se incluyen por medios de las opiniones y conocimiento sobre el objeto, es así que los sentimientos pueden

comprender amor y agrado o contrariamente odio y desagrado. Asimismo, presentan conductas que tienden a estar referidas por inclinaciones para actuar en cierta manera hacia el objeto para acercarse o alejarse.

### **Operacionalización de variable**

En relación nuestra variable será medida con el instrumento: “Cuestionario de actitudes del profesor respecto a la inclusión de estudiantes con NEE”, y evaluadas bajo las dimensiones siguientes: afectivas, cognitivas y conductuales, cada una de las cuales está compuesta por 20 ítems, lo cual equivale a 60 preguntas.

## **2.3. Población, muestra y muestreo**

### **Población**

Para nuestra investigación estuvo constituida por 380 docentes que pertenecen a 10 instituciones educativas inclusivas la Red 01, Huaral; al respecto Hernández (2018) la define como el grupo de sujetos que mantienen condiciones y características similares.

### **Muestra**

Por otro lado, la muestra definida por Hernández (2018) como una parte de la población de interés de quienes se obtendrá la información, la misma que debe delimitarse previamente con exactitud, ya que debe representar significativamente al total de sujetos. La muestra estuvo conformada por 94 docentes del nivel Primaria de dos instituciones educativas, de los cuales son 52 mujeres y 42 varones; pertenecientes a la Red 01, Huaral.

### **Muestreo**

El criterio utilizado es el no probabilístico, debido a que la muestra será por conveniencia con respecto a la población de docentes pertenecientes a la Red 01, Huaral.

## **2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad**

### **Técnicas**

La técnica que se utilizó es la encuesta, debido que se busca medir actitudes, donde las proposiciones aplicadas son actitudes cuantificadas en una dimensión y sus posiciones son cuantificadas en base a puntos 1, 2, 3 y 4 cuyos valores son muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y finalmente muy de acuerdo. Al respecto de la técnica La

observación según Ñaupas (2018) sostuvo que es una técnica muy utilizada en las investigaciones sociales y por tal sentido también en las de tipo pedagógico y educacional.

### **Instrumentos**

El instrumento que se empleó fue el cuestionario internacional elaborado por Damm (2005) de su investigación titulada “Actitudes y Representaciones del Profesorado frente a la integración Escolar”, pero adaptado y validado en su versión final por Gonzales (2018) la validez se refiere al grado en que un instrumento mide la variable que pretende medir. Para determinar la pertinencia y congruencia del instrumento fue la de contenido a través del coeficiente V de Aiken, seguidamente mediante juicio de expertos el instrumento fue revisado por profesionales entendidos en el tema, adjuntando la tabla de Operacionalización de variable Actitud frente a la Educación Inclusiva, está separado por tres dimensiones y cada uno de ellos por 20 ítems, medible en la escala de Likert. La confiabilidad 0.702 (Alfa Cronbach).

Tabla 1

*Técnicas e instrumentos de recolección de datos.*

Variable	Técnica	Instrumentos
Actitud frente a la Educación Inclusiva	Encuesta.	Cuestionario de actitudes del profesor respecto a la inclusión de estudiantes con NEE

### **2.5. Procedimiento**

La aplicación del cuestionario fue colectiva y sus niveles de medición son desfavorable, indeciso, y favorable. Previamente se identificaron los ítems inversos, los cuales se encuentran en las preguntas 13, 14, 20, 21, 25, 35 y 38 de nuestro cuestionario. Para recolectar y extraer datos se realizará previo permiso a la dirección de cada institución, a fin de poder aplicar la encuesta, acordar fecha y hora, que se dirigirá a evaluar las actitudes en los docentes varones y mujeres, de las Instituciones Educativas N°20402 “Virgen de Fátima” y N°20403 “Carlos Martínez Uribe” de la Red 01 – Huaral, teniendo un tiempo estimado de 20 minutos

## **2.6. Método de análisis de datos**

El análisis de datos se ejecutó previo diseño de base de datos en una hoja de cálculo de Microsoft Excel 2016, para poder formular los resultados obtenidos de acuerdo a cada dimensión, luego de haber procedido en ello, se realizó el procesamiento a través del software SPSS V.25 para concretar la obtención de los resultados estadísticos y poder realizar el análisis inferencial respectivo. Así mismo refiero que se utilizó la prueba de U de Mann Whitney.

## **2.7. Aspectos éticos**

Por el tipo de estudio, no se transgrede ni vulnera ningún derecho, ya que se realizó la orientación previa en cada institución educativa, solicitando los permisos pertinentes a la dirección de modo que se midieron las contingencias para el buen desarrollo de la aplicación del estudio.

### III. Resultados

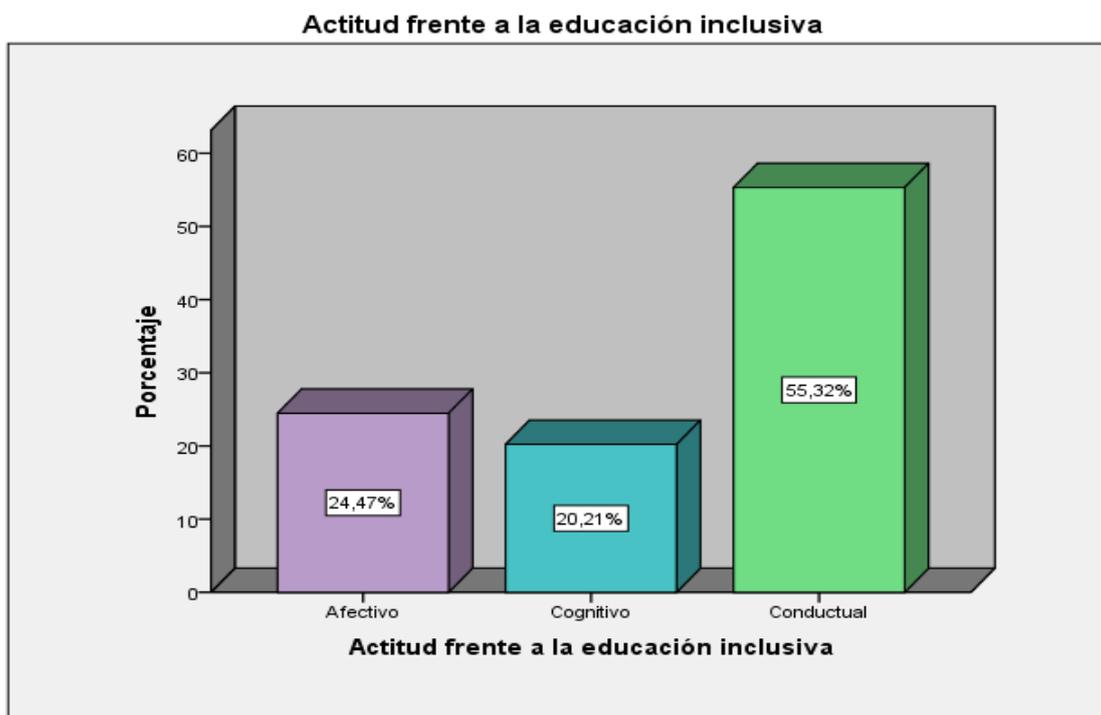
#### 3.1 Resultados descriptivos

Luego del procesamiento estadístico, los resultados obtenidos de la encuesta de 94 docentes entre género masculino y femenino, de las I.E. N°20402 “Virgen de Fátima” y N°20403 “Carlos Martínez Uribe”, de la Red 01 – Huaral sobre la actitud frente a la Educación Inclusiva, tomando en cuenta las tres dimensiones de la variable, se detallan en las siguientes tablas y figuras:

Tabla 2

*Predominancia de la dimensión de Actitud frente a la educación inclusiva*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Afectiva	23	24.5	24.5	24.5
	Cognitiva	19	20.2	20.2	44.7
	Conductual	52	55.3	55.3	100.0
	Total	94	100.0	100.0	



*Figura 1. Predominancia de la dimensión de Actitud frente a la educación inclusiva*

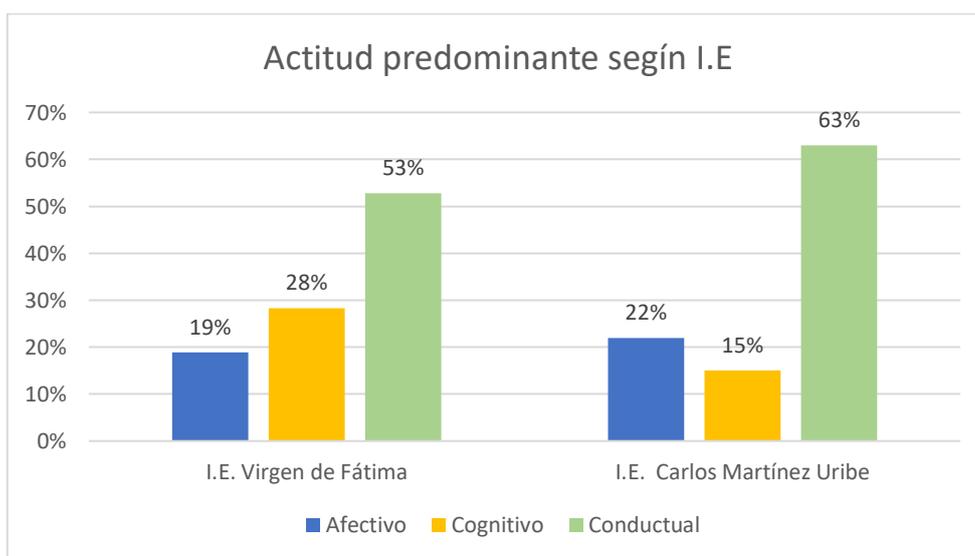
Los resultados descriptivos de la tabla 2 y figura 1, del objetivo general arrojan que, del total de la muestra estudiada, que predomina la actitud de tipo conductual con un 55.3% permitiendo inferir que los docentes tienen una buena disposición para actuar y esforzarse

frente a la educación inclusiva; mientras el 24.4% tiene actitud afectiva y solo el 20.21% de actitud cognitiva.

Tabla 3

*Predominancia de la dimensión de Actitud frente a la educación inclusiva según institución educativa*

	I.E. 20402 Virgen de Fátima		I.E. 20403 Carlos Martínez Uribe	
	f	%	f	%
Afectivo	10	18.9	9.00	22
Cognitivo	15	28.3	6.00	15
Conductual	28	52.8	26.00	63



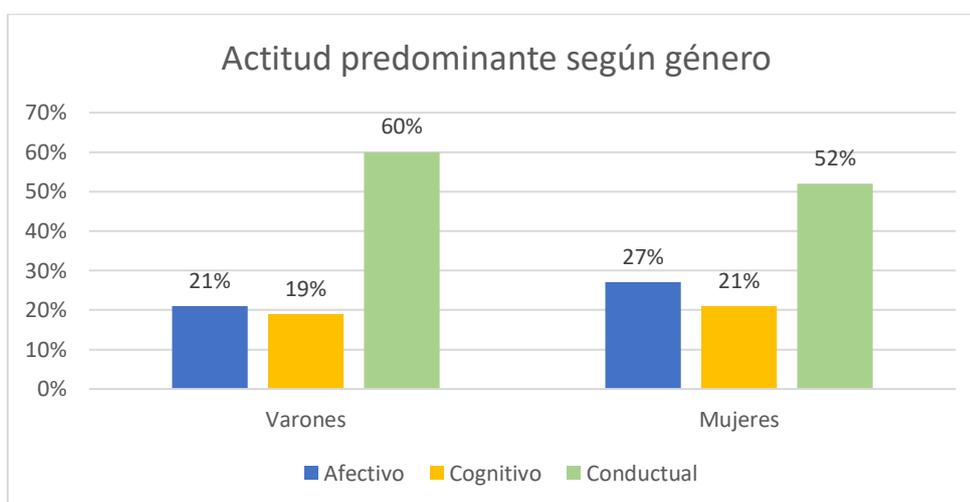
*Figura 2. Predominancia de la dimensión de Actitud frente a la educación inclusiva según institución educativa*

Según la tabla 3 y figura 2, observamos que poco más de la mitad de profesores 52,8% de la I.E. No 20402, revela que sus actitudes preponderan en la dimensión Conductual, en segundo lugar, están los docentes con actitudes Cognitivas 28,3% y por último la dimensión Afectiva con 18,8%. De la misma manera en la I.E. No 20403 predomina la dimensión Conductual con 63,4%, el 21,9% de docentes con actitud Afectiva y solo el 14,6% con actitud Cognitiva, demostrando que en las dos Instituciones Educativas hay debilidad en lo cognitivo, que se refiere a los conocimientos del trabajo inclusivo en el aula. Y como gran fortaleza la actitud Conductual, los docentes demuestran predisposición y compromiso para atenderlos adecuadamente a los estudiantes inclusivos.

Tabla 4

*Predominancia de la dimensión de Actitud frente a la educación inclusiva según género*

	Varones		Mujeres	
	f	%	f	%
Afectivo	9	21.4	14	26.9
Cognitivo	8	19.0	11	21.2
Conductual	25	59.5	27	51.9

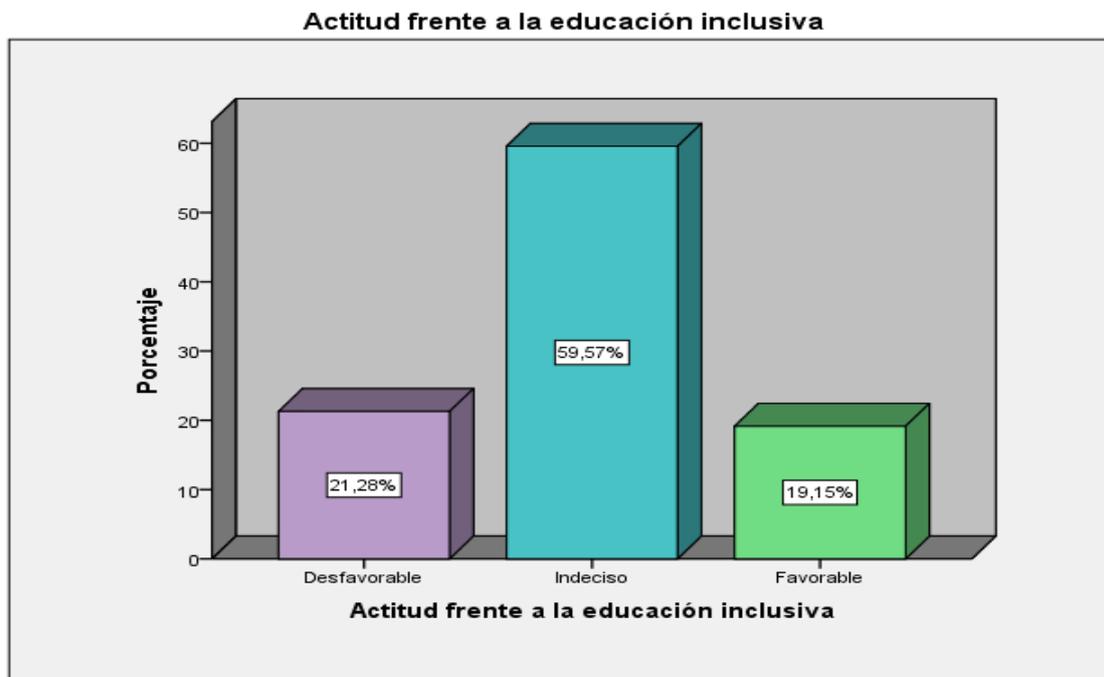


*Figura 3.* Predominancia de la dimensión de Actitud frente a la educación inclusiva según género. Se representa en la tabla 4 y figura 3, la predominancia de las actitudes según género en lo cual se confirma que el porcentaje mayor tanto en varones es 59.5%, como en mujeres con 51,9% es la actitud Conductual, seguida por la actitud Afectiva en los varones con 21,4% y en las mujeres con 26,9%; y por último la actitud Cognitiva en los dos géneros varones con 19% y en la mujeres 21,1%, por consiguiente nos muestra que gran parte de los docentes de ambos géneros presentan una actitud positiva en la dimensión conductual, frente a la inclusión educativa.

Tabla 5

*Niveles de la Actitud frente a la educación inclusiva*

<b>Actitud frente a la educación inclusiva</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Desfavorable	20	21.3	21.3	21.3
	Indeciso	56	59.6	59.6	80.9
	Favorable	18	19.1	19.1	100.0
	Total	94	100.0	100.0	



*Figura 4. Niveles de la Actitud frente a la educación inclusiva*

En cuanto a los niveles de la Actitud frente a la educación inclusiva de la red 01, Huaral 2019, se demuestra que, los 94 docentes encuestados, de los cuales se tiene que el 59.6% perciben que el nivel es indeciso, se entiende que a los docentes de las dos instituciones les falta más conocimientos, proceder y apego ante este nuevo reto de la inclusión; seguido por un 21.3% en el nivel es desfavorable y con un mínimo 19.1% de los docentes perciben que el nivel de la actitud es favorable.

Tabla 6

*Niveles de las dimensiones de Actitud frente a la Educación Inclusiva*

	Afectivo		Cognitivo		Conductual	
	f	%	f	%	f	%
Desfavorable	26	28	26.00	27.66	33	35.11
Indeciso	52	55	45.00	47.87	44	46.81
Favorable	16	17	23.00	24.47	17	18.09

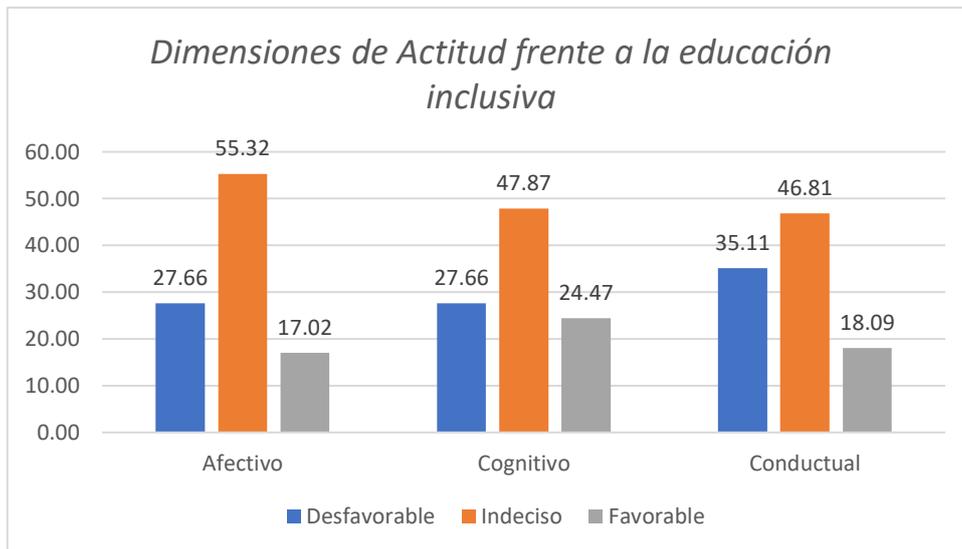


Figura 5. Niveles de las dimensiones de Actitud frente a la Educación Inclusiva

De la tabla 6 y figura 5, se tiene que de la muestra estudiada en la dimensión Afectiva tiene un significativo 55.3% en el nivel indeciso, el 27.6% nivel desfavorable y un reducido 17% en el nivel favorable; en la dimensión Cognitiva se percibe que el 47.9% está indeciso, el 27.6% desfavorable y el 24.5% favorable; finalmente en la dimensión Conductual el 46.8% ostenta un nivel de indecisión, el 35.1% tiene nivel desfavorable y el 18.1% un nivel favorable. Podemos observar que el porcentaje más elevado en las tres dimensiones es el nivel indeciso.

Tabla 7

*Niveles de Actitud frente a la educación inclusiva según institución educativa*

	I.E. 20402 Virgen de Fátima		I.E. 20403 Carlos Martínez Uribe	
	f	%	f	%
Desfavorable	11	21	9.00	22
Indeciso	27	51	26.00	63
Favorable	15	28	6.00	15

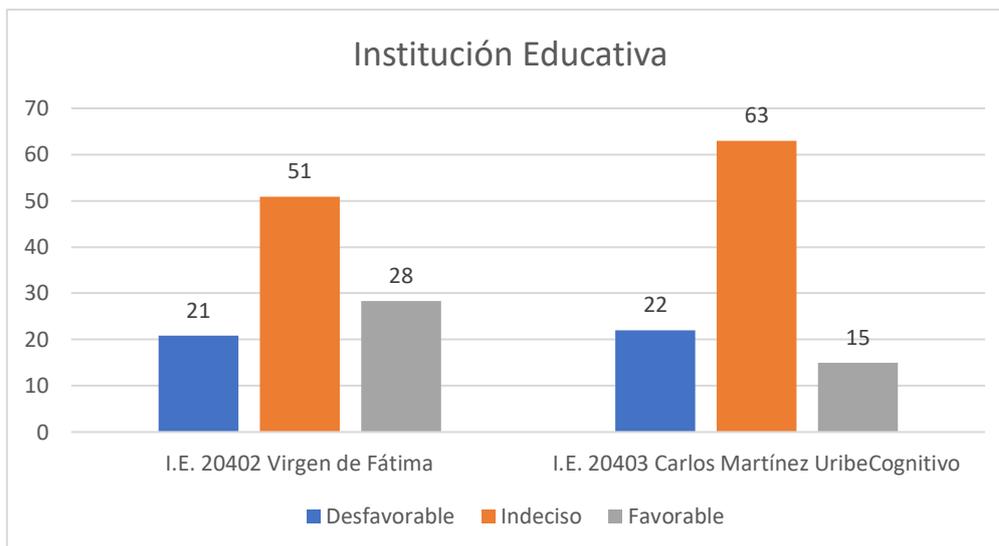


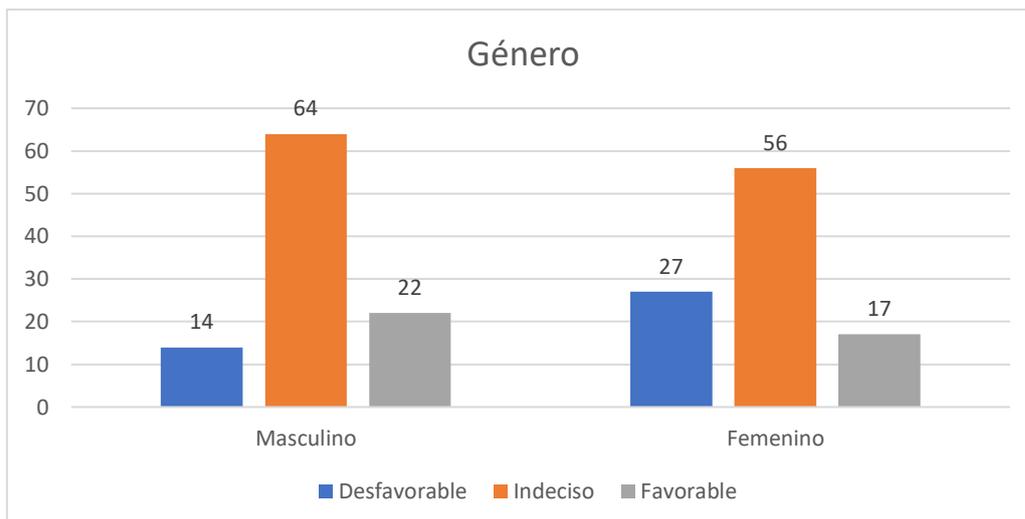
Figura 6. Niveles de Actitud frente a la educación inclusiva según institución educativa

Según la tabla 7 y figura 6, observamos a las dos instituciones educativas No 20402 y No 20403 de la Red 01, Huaral; sobresalen la mayoría de los docentes en el nivel indeciso con 51% y 63% respectivamente. La I.E. No 20402 tiene un 28% de docentes con nivel favorable y un 21% de nivel desfavorable. Y la I.E. No 20403 entre una actitud de 22% desfavorable y 15% favorable. Se define que hay entre las dos instituciones diferencias en sus niveles de aceptación a la inclusión.

Tabla 8

*Niveles de Actitud frente a la educación inclusiva según género.*

	Masculino		Femenino	
	f	%	f	%
Desfavorable	11	14	9.00	27
Indeciso	27	64	26.00	56
Favorable	15	22	6.00	17



*Figura 7.* Niveles de Actitud frente a la educación inclusiva según género

Observamos que, del total de la muestra más de la mitad de los docentes varones y mujeres, prevalece el nivel de indecisión, 64% y 56% respectivamente, En el género masculino el 22% está en un nivel favorable y el 14% en nivel desfavorable. Y en el género femenino el 27% está en un nivel desfavorable y el 17% en un nivel favorable, lo cual podemos concluir que según géneros los varones lideran en el nivel favorable, aunque la mayoría de los docentes se encuentran indecisos con un futuro incierto al momento de trabajar con estudiante inclusivos, desconociendo algunas estrategias, adaptación curricular.

### **3.2 Prueba de hipótesis**

Ho: No existe diferencia significativa de la Actitud frente a la educación inclusiva entre la I.E. No 20402 “Virgen de Fátima” y la I.E. No 20403 “Carlos Martínez Uribe”

Ha: Existe diferencia significativa de la Actitud frente a la educación inclusiva entre la I.E. No 20402 “Virgen de Fátima” y la I.E. No 20403 “Carlos Martínez Uribe”

Tabla 9

*Resultados comparativos de la Actitud frente a la educación inclusiva entre las instituciones educativas No 20402 “Virgen de Fátima” y la I.E. No 20403 “Carlos Martínez Uribe” de la Red 01, Huaral 2019*

Institución Educativa	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica (bilateral)	
Actitud frente a la educación inclusiva	I.E. 20402 Virgen de Fátima	53	50.16	945.500	0.282
	I.E. 20403 Carlos Martínez Uribe	41	44.06		
	Total	94			

En la tabla 4 se aprecian los resultados del estadístico comparativo de acuerdo a la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, el promedio de la I.E. Virgen de Fátima es de 50.16 y de la I.E. Carlos Martínez Uribe es 44.06. la diferencia entre ambas no es significativa ( $p > 0,05$ ). Se acepta la hipótesis nula, el nivel de actitud frente a la Educación Inclusiva no tiene diferencia entre las dos Instituciones Educativas.

Ho: No existe diferencia significativa de la Actitud frente a la educación inclusiva de docentes entre el género masculino y femenino.

Ha: Existe diferencia significativa de la Actitud frente a la educación inclusiva de los docentes entre el género masculino y femenino.

Tabla 10

*Resultados comparativos de la Actitud frente a la educación inclusiva entre los géneros*

Género	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. Asintótica (bilateral)	
Actitud frente a la educación inclusiva	Masculino	42	53.98	820.000	0.038
	Femenino	52	42.27		
	Total	94			

Así mismo en la tabla 5 se aprecian los resultados del estadístico comparativo de U Mann Whitney con la finalidad de observar si hay diferencia entre la actitud frente a la Educación Inclusiva de los docentes según género, evidenciando que el promedio del género masculino es de 53.98 y del género femenino es de 42.27. La diferencia entre ambas es significativa ( $p < 0,05$ ). Se rechaza la hipótesis nula por lo tanto existe diferencia entre la actitud entre ambos géneros, predominando el género masculino.

#### **IV. Discusión**

A partir de los resultados que hemos obtenido de la investigación se demuestra que los docentes de las instituciones educativas de la Red 01, Huaral se caracteriza por tener una actitud sobresaliente en el componente conductual demostrando estar predispuestos a esforzarse a la inclusión en sus aulas, como nos refiere Ajzen y Fishbein (1980, citado en Angenscheidt y Navarrete, 2017) un docente con actitud favorable a la inclusión tiene mayor disponibilidad a las prácticas educativas inclusivas en su aula cuando más inclusivas sean la cultura y políticas de la institución a la cual pertenece; también Ajzen (1988, citado en Angeinscheidt y Navarrete, 2017) nos dice la importancia del manejo percibido de la conducta; un docente tendrá la intención de modificar sus prácticas educativas, cuando mayor sea su percepción de que es capaz de hacerlo (Control percibido de la conducta). Por tanto, deberá sentirse competente en el manejo de dichas prácticas, reforzando su conocimiento con capacitaciones, pasantías en aspectos relacionados con la educación inclusiva y apoyado en términos de organización dentro de su institución educativa. “El problema somos nosotros, nuestros propios límites conceptuales [...] para diseñar un mundo diferente, un sistema escolar diferente y no homogéneo, en el que cada cual pueda progresar, junto con otros, en función de sus necesidades particulares [...]. El problema es, en definitiva, nuestra fuerza y disposición para transformar la realidad que nos rodea” (Echeita, 1994, p. 67).

En cuanto a la predominancia de la actitud en las I.E. No 20402 “Virgen de Fátima” y la I.E. No 20403 “Carlos Martínez Uribe” destaca en más de la mitad de docentes el componente Conductual, muy por el contrario, en los demás componentes Afectivo y Cognitivo hay variaciones en las dos instituciones. El mismo resultado arrojó en cuanto a la predominancia en la dimensión conductual según género el 59.5%, y 51,9% tanto para varones como en mujeres respectivamente, seguida por la actitud Afectiva en los varones muy por el contrario en las mujeres es la actitud Cognitiva, por ello gran parte de los docentes de los dos géneros presenta una actitud positiva en la dimensión conductual. Fortalecemos con Rosales (2014) que encuentro a docentes predispuestos por tener una actitud positiva al cambio, transformar ese pensamiento de inseguridad e insuficiencia, teniendo la voluntad de preparación académicamente y afianzar el desarrollo socio afectivo con los estudiantes.

En los niveles de dimensiones evidenciamos que la gran parte de docentes poseen una actitud indecisa frente a la Educación Inclusiva, estos resultados concuerdan con los resultados de la investigación realizada por Matos (2015), quien en su tesis determinó la predominancia del nivel regular con respecto a la actitud del docente hacia la educación inclusiva, en los componentes afectivos, cognitivo y conductual; al igual que Herrera (2012), indica en sus resultados que los docentes de educación primaria predominan en nivel medio y muestran aceptación sobre sus componentes. Seguida por una actitud desfavorable en las tres dimensiones afectivo, cognitivo y conductual, comprobando que los docentes no se encuentran aptos a enfrentar este reto de la inclusión en sus aulas; estos resultados concuerdan con los resultados de la investigación realizada por Adame (2015) quien determina en su tesis las actitudes negativas de los docentes frente a los estudiantes inclusivos, observando desinterés, falta de apoyo físico, falta de interacción y despreocupación por ellos; de la misma manera García (2016) muestra en sus resultados que más de la mitad de los docentes en su estudio no asumen el dominio en torno a su preparación, porque no lo ven como un rol importante; contradiciendo a estas investigaciones nos refiere Arnaiz (2019) la integración se ha convertido en un tema controversial, siendo necesario que se identifiquen aquellas barreras que discapacitan más que la propia discapacidad, con la finalidad de poder actuar contra ellas, sin docentes bien preparados, capaces y comprometidos con la educación inclusiva, este proyecto educativo como ético en esencia, no será posible.

Encontramos casi un solo 20% de docentes en el nivel favorable este resultado evidencia que recién en la Red 01, Huaral; los docentes se están preparando tanto en lo pedagógico como en su proceder, asumiendo conscientemente las necesidades que determinan tener un alumno con necesidades educativas especiales en las aulas, como nos refiere Villegas (2012), en sus resultados del cual se determina que los docentes están de acuerdo con la educación inclusiva (enseñanza aprendizaje), en los componentes cognitivo, afectivo y conductual, un docente debe de ser consciente de lo que significa una escuela inclusiva, ser crítico, reflexivo, trabajar cooperativamente, ser autónomo y responsable, saber analizar, y en base a todo esto tomar decisiones para brindar una respuesta educativa a todos sus estudiantes respetando y valorando sus particularidades.

De los resultados, las I.E. No 20402 “Virgen de Fátima” y la I.E. No 20403 “Carlos Martínez Uribe” sobresalen la mayoría de los docentes en el nivel indeciso con 51% y 63% respectivamente; en cuanto al nivel favorable apreciamos que la I.E. No

20402 tiene más porcentaje que la otra institución, y en el nivel desfavorable con mínima diferencia I.E. No 20403 a la I.E. No 20402 los docentes no tienen iniciativa en lo corresponde a una educación inclusiva que fortalezca el aprendizaje y desarrollo social de los estudiantes con necesidades educativas especiales. De la misma manera, los docentes varones como mujeres también su nivel es de indecisión, 64% y 56% respectivamente, en el género masculino el nivel favorable es mayor al de género femenino, evidenciando que los varones, serían los más flexibles para los cambios de la educación inclusiva, en su investigación Villacís y Huiracocha (2015) abordó puntos muy interesantes para determinar que se desarrollan prácticas inclusivas inadecuadas en docentes de ambos sexos, y el gran reto de llevar a cabo la verdadera inclusión y sus procesos; al igual que Chipana, M. (2016) mencionó que las actitudes que reflejan los docentes tanto en las horas de su labor pedagógica como en la organización anticipada a cada experiencia en su aula, dan como resultados el conocimiento que poseen sobre educación inclusiva; de tal forma que, llegan a favorecer o limitar el proceso de adaptación de los niños con necesidades educativas especiales.

En los resultados del estadístico comparativo entre dos instituciones educativas de la Red 01, Huaral; de acuerdo a la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, el promedio de la I.E. Virgen de Fátima es de 50.16 y de la I.E. Carlos Martínez Uribe es 44.06. la diferencia entre ambas no es significativa ( $p > 0,05$ ) Al respecto Sakari Moberg, Muta, Korenaga, Kuorelahti & Savolainen (2018) donde en su estudio tuvo como objetivo analizar y comparar las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva en dos países culturalmente diferentes: Finlandia y Japón. Las actitudes de los maestros variaron y fueron bastante críticas, los maestros finlandeses estaban más preocupados por la eficacia de los maestros al implementar la inclusión, particularmente al enseñar a estudiantes con discapacidades intelectuales o problemas emocionales y de comportamiento; mientras que los maestros japoneses tenían una opinión más positiva sobre los beneficios de la inclusión para estudiantes con o sin discapacidad, estos resultados tienen como finalidad obtenidos mejorar la comprensión universal de la educación inclusiva, en diferentes contextos culturales e históricos.

En cuanto a la actitud frente a la Educación Inclusiva de los docentes según género, apreciamos en los resultados del estadístico comparativo de U Mann Whitney, que el promedio del género masculino es de 53.98 y del género femenino es de 42.27. La diferencia entre ambas es significativa ( $p < 0,05$ ). Predominando con mayor actitud el

género masculino en la Red 01, Huaral; se aprecia que los varones se encuentran liderando este nuevo sistema de docentes inclusivos, en ambos géneros predomina el nivel de indecisión corroborando que se está adaptando tanto académicamente como psicológicamente al docente con una programación que proporcione un aprendizaje más significativo para todos los alumnos, considerando, sus diferencias individuales en cuanto a intereses, capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, para lo cual el equipo de apoyo SAANEE tendrá que intensificar sus actividades de asesoramiento para la atención a la diversidad.

## **V. Conclusiones**

Dando por terminado la investigación, en base a los análisis hallados se arriba a la siguiente conclusión:

Primera: La actitud de los docentes, que es su forma de actuar ante la vida, en este caso en el detalla que, predomina el componente conductual, visualizando que los docentes tienen posturas aceptables ante la inclusión.

Segunda: De acuerdo a la dimensión de la actitud frente a la educación inclusiva en los docentes de la Red 01, Huaral 2019; según institución educativa y género, predomina la dimensión conductual prevaleciendo la adecuada intervención del docente en el aula inclusiva.

Tercera: En el nivel de la actitud frente a la educación inclusiva que presentan los docentes de la Red 01, Huaral 2019; según institución educativa y género es indecisa.

Cuarta: En cuanto a la Institución Educativa, se encuentra que entre los dos colegios hay una igualdad hacia la inclusión. que se encontró una diferencia no significativa, con una significancia de 0.282 muestra que es mayor a 0,05 lo que permite señalar que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna.

Quinta: De acuerdo al género de los docentes de las dos Instituciones Educativas, se manifiestan en mayor porcentaje la actitud positiva en los docentes varones, de allí que podemos definir que el grupo sería el más receptivo a la inclusión. Con una significancia de 0.038, muestra que es menor a 0,05 lo que permite señalar que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

## **VI. Recomendaciones**

Primera: Valorar positivamente la inclusión, ofreciendo un ambiente de amistad, respeto y comprensión donde el principal autor y generador es el docente por ser el agente directo con el estudiante.

Segunda: Capacitar a los docentes, integrar redes de apoyo, empoderarse de estrategias, conocimientos y actitudes positivas, y así lograr cumplir con los compromisos citados para una inclusión exitosa.

Tercera: Modificar y adaptar el currículo a las necesidades pertinentes del aula, a su contexto y realidad; elaborar materiales con anticipación, dar el apoyo necesario y organizado.

Cuarta: Aplicar estrategias socio afectivas, trabajo en equipo, socialización; fomentando en el estudiante inclusivo calidez, empatía, seguridad y el buen clima en el aula.

Quinta: Coordinar y trabajar conjuntamente con el equipo de profesionales del servicio de asesoramiento y apoyo a las necesidades educativas especiales (SAANEE).

## Referencias

- Adame, V. (2015). *Actitudes del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales*. (Tesis de maestría): Universidad de Extremadura. URI: <http://hdl.handle.net/11162/133576>
- Angenscheidt, L. & Navarrete, I. (2017) *Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva*. (Tesis de maestría): Universidad Católica de Uruguay. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4595/459553539013/html/index.html>
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI*. Avances y desafíos. Ed Servicio de Publicaciones: Universidad de Murcia. Recuperado de: <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/67359/1/Leccion%20Santo%20Tomas%202019%20-%20Pilar%20Arnaiz%20%28OK%29.pdf>
- Basile, V. & Lopez, E. (2015). And still I see no changes: Enduring views of students of color in science and mathematics education policy reports. *Science Education*, 99(3), 519–548. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/sce.21156>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva*, Madrid. España. 3rd edición.
- Bravo, C. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de los(as) equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica*. (Tesis doctoral): España. Universidad Alicante. Recuperado de: [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/31675/1/tesis\\_lauraines\\_bravo.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/31675/1/tesis_lauraines_bravo.pdf)
- Bravo, P. & Santos, O. (2019). *Percepciones respecto a la atención a la diversidad e inclusión educativa en estudiantes universitarios*. Sophia, colección de Filosofía de la Educación, 26(1), pp. 327-352. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4418/441857903010/html/index.html>
- Bruer, J. (1995). *Escuela para pensar una ciencia del aprendizaje en el aula*. Ministerio de educación y ciencias. España, Paidós Iberia.
- Casallo, L. (2014). *Actitudes frente a la educación inclusiva en docentes de educación inicial de zona urbana de Huancayo*. (Tesis de maestría): Universidad Nacional del Centro del Perú. Recuperado de:

<http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/3233/Casallo%20Poma.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Casanova, M. (2011). *Educación Inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid. España. Wolters Kluwer. 291 págs. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7084985>
- Castro, O. & Cabada, P. (2017). *La importancia de aplicar estrategias afectivas en la inclusión de niños con necesidades educativas especiales en el inicial II del centro de educación globitos de colores en el año lectivo 2017* (Tesis de licenciatura): Universidad de Guayaquil). Recuperado de <http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/1094>.
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado Vol.23, N°1 (Enero-Marzo, 2019)*. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/72108/43500>
- Damn, X. (2009). *Educación inclusiva ¿Mito o realidad?* Gobierno de Chile. Proyecto FONIDE N°41
- Eagly, A. y Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort worth: harcount, brace, javanovich. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/mar.4220120509>
- Figureiras, L., Healy, L., & Skovsmose, O. (2016). Difference, inclusion, and mathematics education: Launching a research agenda. *International Journal of Studies in Mathematics Education*, 9(3), 15–35. Recuperado de:
- García, M. (2016). *Percepciones de los docentes respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva*. (Tesis de maestría): Universidad de Piura. Recuperado de [https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/2482/MAE\\_EDUC\\_307.pdf?sequence=1](https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/2482/MAE_EDUC_307.pdf?sequence=1)
- Garzón, P. (2015). *Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado*. (Tesis de master): Universidad de Salamanca. Recuperado de: <https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/126650/3/2015>

- Goldsmith, H. (2016). *Actitud docente y prácticas educativas inclusivas en estudiantes con necesidades educativas especiales en Instituciones Educativas Públicas de la UGEL, Casma, 2014*. (Tesis de maestría): Universidad Peruana Unión. Recuperado de: <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/537>
- Grütter, J. & Tropp, L. (2019). How friendship is defined matters for predicting intergroup attitudes: Shared activities and mutual trust with cross-ethnic peers during late childhood and early adolescence. *The International Journal of Behavioral Development (IJBD)* Volume: 43 issue: 2, page(s): 128-135. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0165025418802471>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2016). *Metodología de la investigación*. 5ª. México, McGraw-Hill / interamericana editores, S.A. justif
- Herrera, M. (2012). *Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de primaria de los liceos navales del Callao*: Universidad San Ignacio de Loyola. Recuperado de: <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/382>
- Huertas, C. (2012). *La actitud de los docentes frente a la integración de niños con discapacidad auditiva en el centro educativo especial Nuestra Señora de la Paz de la ciudad de Piura*. (Tesis de maestría): Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Khalil, O. (2019). Faculty Research Intentions: The Influence of Attitudes, Social Norms, Habit and Research Barriers. *Arab Journal of Administrative Sciences*. 2019, Vol. 26 Issue 1, p127-158. 32p. Recuperado de: <https://web.b.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=1029855X&AN=137019950&h=xWWujp3GUG%2fWq8fyGuDp00z%2bXAYVYAtpGoAR0MI6zXshQUBYTx4B5tr51Hb5E73RBp2XtgiY4icCVOIFn5iP3A%3d%3d&crl=c&resultNs=AdminWebAuth&resultLocal=ErrCrlNotAuth&crlhashurl=login.aspx%3fdirect%3dtrue%26profile%3dehost%26scope%3dsite%26authtype%3dcrawler%26jrnl%3d1029855X%26AN%3d137019950>
- Leiva, J. & Gómez, M. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista nacional e internacional de Educación inclusiva*, Vol 8, pp. 185-200. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5155171>

- Mahoney, K. (2019). *Elementary Principals' Attitudes and Perceptions Towards Creating Inclusive School Environments for Students with Disabilities* [Actitudes y percepciones de los directores de primaria hacia la creación de entornos escolares inclusivos para estudiantes con discapacidades] Pomona: (Doctoral Dissertation). Department of Education. California State Polytechnic University. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10211.3/208114>
- Matos, Y. (2015). *Actitud del docente de educación primaria de cuatro colegios de la Región Callao frente a la educación inclusiva*. (Tesis de maestría): Universidad San Ignacio de Loyola. Recuperado de: [http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/2192/2/2015\\_Matos.pdf](http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/2192/2/2015_Matos.pdf)
- Minedu (2003). *Ley general de educación ley nro. 28044 el presidente de la república*. Recuperado de: [http://www.minedu.gob.pe/p/ley\\_general\\_de\\_educacion\\_28044.pdf](http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf)
- Minedu (2010). SAANEE. *Guía para orientar la intervención de los servicios de apoyo y Asesoramiento para la atención de las Necesidades Educativas Especiales SAANEE. Primera edición*. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/7-guia-para-orientar-la-intervencion-de-los-saanee.pdf>
- Mngo, Z. & Mngo, A. (2019). *Teachers' Perceptions of Inclusion in a Pilot Inclusive Education Program: Implications for Instructional Leadership* [Percepciones de los docentes sobre la inclusión en un programa piloto de educación inclusiva: implicaciones para el liderazgo educativo]. Volume 2018, Article ID 3524879, 13 pages. DOI: <https://doi.org/10.1155/2018/3524879>
- Moberg, S., Muta, E., Kanako, K., Kuorelahti, M., & Savolainen., H. (2019). *Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education*. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>
- Moliner, G., Sales, C. & Moliner, M. (2011). *Revista latinoamericana de educación inclusive. Volumen cinco números dos*. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/presentacion.html>

- Morales, E. (1999). *Psicología social*. España: M.Graw Hill. Recuperado de: [https://www.academia.edu/31586631/Psicologia\\_a\\_Social\\_Morales\\_Stewart\\_Guido\\_3a\\_Ed](https://www.academia.edu/31586631/Psicologia_a_Social_Morales_Stewart_Guido_3a_Ed)
- Morris, Ch. & Maisto, A. (2011). *Introducción a la Psicología*. México: Pearson. Recuperado de: <https://cucjonline.com/biblioteca/files/original/86ac7ac5dc9cd7757787b9aaad6cad57.pdf>
- Neumann, M. (2014). Preservice teachers' understanding of gender equity in k–6 mathematics teaching. *Teacher Education and Practice*, 27(1), 90–117. Recuperado de: <https://go.galegroup.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA514657832&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=08906459&p=AONE&sw=w>
- Ñaupas H., Valdivia M., Palacios J., y Romero, H. (2018) *Metodología de la investigación Cualitativa y Cuantitativa y redacción de la tesis*. (5a ed.). Bogotá: Ediciones de la U. Recuperado de: [https://edicionesdelau.com/wp-content/uploads/2018/09/Anexos-Metodologia\\_%C3%91aupas\\_5aEd.pdf](https://edicionesdelau.com/wp-content/uploads/2018/09/Anexos-Metodologia_%C3%91aupas_5aEd.pdf)
- Opp, K. (2019). *Can Attitude Theory Improve Rational Choice Theory or Viceversa?*. In: Mayerl J., Krause T., Wahl A., Wuketich M. (eds) *Einstellungen und Verhalten in der empirischen Sozialforschung*. Springer VS, Wiesbaden. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-16348-8\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-16348-8_4)
- Ovejero, A. (2010). *Psicología Social. Nueva Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3.
- Pais, A., & Valero, P. (2011). Beyond disavowing the politics of equity and quality in mathematics education. In B. Atweh, M. Graven, W. Secada, & P. Valero (Eds.), *Mapping equity and quality in mathematics education* (pp. 35–48). New York: Springer. Recuperado de: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-90-481-9803-0\\_3](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-90-481-9803-0_3)
- Patzán, W. (2013). *Actitud docente en la atención de estudiantes con capacidades auditivas especiales en aulas integradas del sistema educativo nacional*. (Tesis de maestría): Guatemala. Universidad San Carlos. Recuperado de: [http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/29/29\\_0115.pdf](http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/29/29_0115.pdf)

- Plancarte, P. (2016). *Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas. Validación de constructo para México*. (Tesis doctoral): Universidad de Valencia. Recuperado de: <http://roderic.uv.es/handle/10550/51502>
- Rosales, G. (2014). *Actitudes docentes ante estudiantes con necesidades educativas especiales en la unidad educativa particular la Asunción*. (Tesis para optar el grado de magister). Ecuador. Universidad de Cuenca. Recuperado de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/21572/1/Tesis.pdf>
- Roos, H. (2019). *Educ Stud Math*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10649-018-9854-z>
- Ruiz, G. (2017). *Los servicios de apoyo y asesoramiento a las necesidades educativas especiales y su relación con las actitudes de los docentes hacia la inclusión Educativa en la red 09, Distrito del Callao, Periodo 2016*. (Tesis de maestría): Lima. Recuperado de: <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1776/TM%20CE-Pa%203426%20R1%20-%20Ruiz%20Sarmiento.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Salinas, M. (2014). *Actitudes del estudiante sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes sin discapacidad en la educación superior*. (Tesis doctoral). Universidad autónoma de Barcelona. España. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284953/msa1de1.pdf?sequence=1>
- Sheeran, P., & Conner, M. T. (2019). Degree of reasoned action predicts increased intentional control and reduced habitual control over health behaviors. *Social Science & Medicine*, 228, 68-74.
- Stainback, S. (2007). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid, España: Narcea Ediciones. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=320403>
- Stuar, M. & Davies, P. (1994). *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona. Editorial Godisa.
- Sucaticona, G. (2016). *Actitud del docente hacia la inclusión en maestros con y sin alumnos con necesidades educativas especiales de las instituciones estatales de la UGEL 01*. (Tesis de maestría): Universidad Ricardo Palma. Recuperado de: <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/urp/991>

- Sulca, M. (2016). *Identidad nacional y su relación con las actitudes en estudiantes de nivel secundario de la institución educativa N° 2003 Libertador José de San Martín de la Ugel 02 – Rímac 2014*. (Tesis de maestría): Perú. Universidad Cesar Vallejo.
- Tamayo, M. (2010). *El proceso de la investigación científica*. México. Cuarta edición. Editorial Limusa.
- Thomas, R. & Rose, J. (2019). *School inclusion and attitudes toward people with an intellectual disability*. DOI: <https://doi.org/10.1111/jppi.12322>
- Unesco (2008). *Conferencia internacional de educación*. Recuperado de: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48\\_Inf\\_2\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf)
- Unesco (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusiva*. Recuperado de: <http://www.oei.es/inclusivamapfre/Guia.pdf>
- Unesco (2011). *Educación especial e inclusión educativa*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001931/193130s.pdf>
- Unesco (2013). *Marco estratégico de trabajo Unesco*, oficina regional de educación para América Latina y el Ccaribe Orealc. Recuperado de: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/multimedia/field/santiago/pdf/esp\\_marco\\_estrategico\\_unesco\\_santiago\\_2012-2013.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/multimedia/field/santiago/pdf/esp_marco_estrategico_unesco_santiago_2012-2013.pdf)
- Valero, P. (2012). Preface to a socio-political look at equity in the school organization of mathematics. In H. Forgasz & F. Rivera (Eds.), *Towards equity in mathematics education, advances in mathematics education* (pp. 369–371). Berlin, Heidelberg: Springer. Recuperado de: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-27702-3\\_33](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-27702-3_33)
- Villacís, D. & Huiracocha, K. (2015). *Estudio sobre la efectividad de los procesos inclusivos desde la percepción de los docentes en niños y niñas de 3 y 4 años con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad que asisten a los centros de educación inicial de la ciudad de Cuenca*. (Tesis de maestría): Universidad de Azuay). Recuperado de <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/4945>
- Villegas, E. (2012). *Actitud del docente de primaria respecto a la educación inclusiva en tres instituciones educativas de Ventanilla*. (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola.

- Vuorinen, K., Erikivi, A., & Uusitalo, L.(2019). A character strength intervention in 11 inclusive Finnish classrooms to promote social participation of students with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*Volume 19. Number 1.pp. 45–57. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12423>
- Wander, Z. (1994). *Manual de psicología social*. Madrid. Morata.

## ANEXOS

### ANEXO 1: Operacionalización de variable Actitud frente a la Educación Inclusiva.

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Puntaje
<b>Afectivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Muestra aprecio por los alumnos que presentan necesidades educativas.</li> <li>-Siente que el trabajo con alumnos que presentan necesidades educativas es un reto.</li> <li>-Considera que el desarrollo del alumno con necesidades educativas es diferente al desarrollo de otros alumnos.</li> <li>- Siente que es negativo el trabajar con alumnos que presentan necesidades educativas.</li> <li>-Le molesta trabajar con alumnos que presentan necesidades educativas.</li> </ul>	01-20	Likert Ordinal	1=Muy en desacuerdo  2=En desacuerdo  3=De acuerdo  4=Muy de acuerdo
<b>Cognitivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conoce estrategias de enseñanza para trabajar bajo el enfoque inclusivo.</li> <li>- Formula su clase de acuerdo a lo aprendido en el marco de la inclusión educativa.</li> <li>- Considera que el profesor de Básica Regular debe estar preparado para trabajar con alumnos que presentan necesidades educativas</li> <li>- Piensa que el conocimiento del enfoque inclusivo ayuda a trabajar con equidad e igualdad.</li> <li>- Se siente motivado a capacitarse sobre la Inclusión Educativa.</li> </ul>	21-40		
<b>Conductual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acepta las normas establecidas para la atención a la diversidad, dadas por el Ministerio de Educación.</li> <li>- Rechaza programar unidades didácticas que respondan a la diversidad de los alumnos.</li> <li>- Apoya el aprendizaje y la participación de todos los alumnos.</li> <li>- Expresa que el alumno con necesidades Educativas debe ser atendido por especialistas.</li> <li>- Considera que es bueno que los alumnos interactúen en aulas inclusivas.</li> </ul>	41-60		

**ANEXO 2: MATRIZ DE CONSISTENCIA**

**Título: Actitud frente a la Educación Inclusiva**

**Autor: Carmen Rosa Gutierrez Escobar**

Problema	Objetivo	Hipótesis	Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
<p><b>Problema general</b> ¿Qué dimensión de la actitud frente a la educación inclusiva predomina en los docentes de la Red 01, Huaral 2019?</p> <p><b>Problemas específicos</b></p> <p><b>Problema específico 1</b> ¿Qué dimensión de la actitud frente a la educación inclusiva predomina en los docentes de la Red 01, Huaral 2019; según institución educativa y género?</p> <p><b>Problema específico 2</b> ¿Cuál es el nivel de la actitud frente a la educación inclusiva que presentan los docentes de la Red 01, Huaral 2019?</p> <p><b>Problema específico 3</b> ¿Cuál es el nivel de la actitud frente a la educación inclusiva que presentan los docentes de la Red 01,</p>	<p><b>Objetivo general</b> Determinar que dimensión de la actitud frente a la educación inclusiva predomina en los docentes de la Red 01, Huaral 2019</p> <p><b>Objetivos específicos</b></p> <p><b>Objetivo específico 1</b> Determinar que dimensión de la actitud frente a la educación inclusiva predomina en los docentes de la Red 01, Huaral 2019; según institución educativa y género.</p> <p><b>Objetivo específico 2</b> Determinar el nivel de la actitud frente a la educación inclusiva que presentan los docentes de la Red 01, Huaral 2019.</p> <p><b>Objetivo específico 3</b> Determinar el nivel de la actitud frente a la educación</p>	<p><b>Hipótesis</b></p> <p>Existe diferencia significativa de la actitud frente a la educación inclusiva entre la I.E. N°20402 “Virgen de Fátima” y la I.E. N°20403 “Carlos Martínez Uribe” de la Red 01, Huaral 2019.</p> <p>Existe diferencia significativa de la actitud frente a la educación inclusiva de docentes entre el género masculino y femenino de la Red 01, Huaral 2019.</p>	<p>Actitud frente a la Educación Inclusiva</p>	Afectivo	<p>-Muestra aprecio por los alumnos que presentan necesidades educativas.</p> <p>-Siente que el trabajo con alumnos que presentan necesidades educativas es un reto.</p> <p>-Considera que el desarrollo del alumno con necesidades educativas es diferente al desarrollo de otros alumnos.</p> <p>- Siente que es negativo el trabajar con alumnos que presentan necesidades educativas.</p> <p>-Le molesta trabajar con alumnos que presentan necesidades educativas.</p>	Ítems:  01-20	Likert  Ordinal
				Cognitivo	<p>-Conoce estrategias de enseñanza para trabajar bajo el enfoque inclusivo.</p> <p>- Formula su clase de acuerdo a lo aprendido en el marco de la inclusión educativa.</p> <p>- Considera que el profesor de Básica Regular debe estar preparado para trabajar con alumnos que presentan necesidades educativas</p> <p>- Piensa que el conocimiento del enfoque inclusivo ayuda a trabajar con equidad e igualdad.</p> <p>-Se siente motivado a capacitarse sobre la Inclusión Educativa.</p>	Ítems:  21-40	Likert  Ordinal

<p>Huaral 2019; según institución educativa y género?</p>	<p>inclusiva que presentan los docentes de la Red 01, Huaral 2019; según institución educativa y género.</p>			<p>Conductual</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acepta las normas establecidas para la atención a la diversidad, dadas por el Ministerio de Educación.</li> <li>- Rechaza programar unidades didácticas que respondan a la diversidad de los alumnos.</li> <li>- Apoya el aprendizaje y la participación de todos los alumnos.</li> <li>- Expresa que el alumno con necesidades Educativas debe ser atendido por especialistas.</li> <li>- Considera que es bueno que los alumnos interactúen en aulas inclusivas.</li> </ul>	<p>Ítems: 41-60</p>	<p>Likert Ordinal</p>
<p><b>Nivel - diseño de investigación</b></p>			<p><b>Población y muestra</b></p>			
<p><b>Nivel:</b> Descriptivo <b>Diseño:</b> No experimental, transversal <b>Método:</b> Deductivo <b>Enfoque:</b> Cuantitativo <b>Tipo:</b> Básica</p>			<p><b>Población:</b> 380 docentes de la Red 01 de la UGEL 10 - Huaral <b>Tipo de muestreo:</b> No probabilístico <b>Tamaño de muestra:</b> 94 docentes de dos Instituciones Educativas de la Red 01 e la UGEL 10 - Huaral</p>			

### ANEXO 3: Ficha técnica del instrumento

---

Nombre del instrumento: Cuestionario sobre actitudes del profesor a la inclusión de  
estudiantes con necesidades educativas especiales.

Autora original : Ximena Damm Muñoz

Adaptado por : María Teresa Herrera Montoya (2012)

Erlinda Elizabeth Gonzales Chinchay (2018)

Niveles de medición : Desfavorable, indeciso y favorable

Confiabilidad : 0.702 (Alfa Cronbach).

Fecha de aplicación : 27 y 28 de noviembre 2019

Administrado a : 94 docentes de la Red 01 - Huaral

Tiempo : 20 minutos aproximadamente

---

ANEXO 4: Instrumento de recolección de datos

**CUESTIONARIO SOBRE ACTITUDES DEL PROFESOR RESPECTO A LA INCLUSIÓN  
DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (N.E.E.)**

**Estimado Profesor:**

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 acerca de la educación inclusiva en la institución educativa que Ud. labora.

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 : .....

Tiempo de servicios : .....

Nombre de la I.E. : .....

Sexo : ..... NIVEL: .....

Fecha de entrevista : .....



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

ITEMS	1	2	3	4
1. Le agrada o le agradaría trabajar con estudiante con Necesidades Educativas.				
2. Siente que formar parte de una clase de Básica Regular, estimula el desarrollo académico del estudiante con Necesidades Educativas				
3. Le disgusta la idea de contar en el aula, con un estudiante con Necesidades Educativas Especiales.				
4. Sus expectativas sobre el aprendizaje de los estudiantes incluidos son positivas.				
5. Le agrada que los estudiantes con Necesidades Educativas, pueden desarrollar habilidades sociales.				
ITEMS	1	2	3	4
6. Le disgusta que la atención que requieren, los estudiantes con Necesidades Educativa perjudique a los demás alumnos.				
7. Se muestra colaborador con los estudiantes que presentan Necesidades Educativas.				
8. Sufre cuando etiquetan a un estudiante con necesidades educativas				
9. 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.				
10. Le agrada que la inclusión sea una práctica educativa deseable.				
11. Cree que el estudiante con Necesidades Educativas presentará problemas de conducta al ser incluido en un aula de Básica Regular.				
12. Considera que los estudiantes con Necesidades Educativas monopolizan el tiempo del profesor.				
13. Cree que la imagen social de los estudiantes con Necesidades Educativas mejora a través de la interacción con el grupo.				
14. Siente que la inclusión educativa tiene un efecto				

negativo sobre el desarrollo emocional de los estudiantes con Necesidades Educativas.				
15. Teme no tener las habilidades pedagógicas necesarias para trabajar con estudiantes con Necesidades Educativas.				
16. Considera que la presencia de estudiantes con Necesidades Educativas en el aula favorecerá la aceptación de la diversidad por parte de los demás estudiantes.				
17. Si pudiera elegir, elegiría un aula sin estudiantes con Necesidades Educativas.				
18. Siente que sus reacciones o respuestas hacia los estudiantes con Necesidades Educativas son negativas.				
19. Considera que al trabajar con estudiantes con Necesidades Educativas, su rol como profesor ha cambiado o debe cambiar.				
20. 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.				

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

ITEMS	1	2	3	4
21. Conoce estrategias pedagógicas para trabajar con estudiantes con Necesidades Educativas.				
22. Planifica adaptaciones curriculares para atender las Necesidades Educativas de sus estudiantes.				
23. Conoce técnicas de motivación dirigidas hacia estudiantes con Necesidades Educativas.				
24. Cree que la formación de los estudiantes con Necesidades Educativas es responsabilidad de los especialistas.				
25. Considera que la evaluación de las habilidades de los estudiantes incluidos debe darse bajo los mismos criterios de los demás alumnos del aula.				
26. Piensa que el estudiante con Necesidades Educativas desarrolla sus capacidades más rápidamente en una clase especial que incluido en la Básica Regular.				

27. Considera que el currículo es el elemento central para diseñar la respuesta a las diferentes necesidades educativas de los estudiantes de su aula.				
28. Cree que la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas, necesita de una preparación especial de los profesores de Básica Regular.				
29. 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.				
30. Piensa que se debe dar importancia a la equidad e igualdad con los estudiantes con Necesidades Educativas.				
31. Considera que el estudiante con Necesidades Educativas puede enfrentarse a los desafíos que plantea la clase en igualdad de condiciones que los demás estudiantes.				
32. Piensa que al atender la diversidad educativa del aula se brinda una educación de calidad.				
33. Cree que los profesores de Básica Regular tienen conocimiento sobre los tipos de Necesidades Educativas.				
34. Piensa que los responsables de elaborar las adaptaciones curriculares deben ser los especialistas del SAANEE.				
35. Tiene conocimiento de que las adaptaciones curriculares son estrategias de planificación y actuación docente para responder a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante.				
36. Cree que la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas requiere cambios significativos en los procedimientos de la clase.				
37. Considera que los profesores de Básica Regular tienen suficiente preparación para enseñar a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.				
38. Cree que la Inclusión del estudiante con Necesidades Educativas promueve su independencia social.				
39. Piensa que la enseñanza específica en función del diagnóstico, es mejor que se dé en el aula de apoyo por profesores especializados.				
40. Considera que los responsables de programar, ejecutar y evaluar las adaptaciones curriculares deben ser los docentes tutores del aula.				

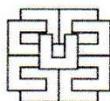
- **DIMENSIÓN CONDUCTUAL:** Este componente mide el grado de intención, disposición y tendencia que tienen el profesor hacia la Educación Inclusiva.

ITEMS	1	2	3	4
41. Implementa su aula de acuerdo a las necesidades educativas que presentan sus estudiantes.				
42. Aplica lo aprendido en su capacitación docente para la atención a la diversidad, siendo sus clases accesibles para todos los estudiantes.				
43. Está dispuesto a programar unidades didácticas que respondan a la diversidad de los estudiantes.				
44. En su aula la evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.				
45. Cree que trabajar en equipo con los demás docentes ayuda a brindar una respuesta a las necesidades educativas de sus estudiantes.				
46. Cree que el excesivo número de estudiantes por grado, es un factor negativo en el proceso de inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas.				
47. La falta de recursos y de materiales impiden que el profesor trabaje bajo el enfoque inclusivo.				
48. Piensa que se requiere de material didáctico especializado para las clases con estudiantes incluidos.				
49. Asume y cumple sus funciones y deberes como conductor del aprendizaje en el aula inclusiva.				
ITEMS	1	2	3	4
50. Al programar las unidades didácticas considera programar adaptaciones curriculares para los estudiantes con Necesidades Educativas.				
51. Se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes..				
52. Cree que el docente de Básica Regular no le encuentra sentido programar adaptaciones curriculares				
53. Los docentes de Básica Regular no tienen experiencia para asumir la tutoría de un aula inclusiva.				
54. Acepta que la presencia de los estudiantes con Necesidades Educativas perjudican el trabajo del docente con los demás alumnos.				

55. Utiliza la diversidad entre el estudiantado para la enseñanza y el aprendizaje.				
56. Las acciones pedagógicas que los docentes de Básica Regular desarrollan para sus estudiantes en el aula, son apropiadas para los estudiantes con Necesidades Educativas.				
57. Opina que las necesidades de los estudiantes incluidos pueden ser mejor atendidas en clases especiales y separadas.				
58. Cree que la conducta en el aula de un estudiante con Necesidades Educativas generalmente requiere más paciencia del profesor.				
59. Piensa que la inclusión ofrece posibilidades de interacción en clase, lo cual favorecerá la comprensión y aceptación de las diferencias.				
60. Acepta que es más difícil mantener el orden de una clase de Básica Regular que cuenta con un estudiante con Necesidades Educativas.				

¡MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!

ANEXO 5: Constancia de haber aplicado el instrumento



**GOBIERNO REGIONAL DE LIMA**

CODIGO 150203



UGEL N° 10 HUARAL  
TELEFONO N° 2460620  
CODIGO I.E. 0254409

LA DIRECTORA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA N° 20402 “VIRGEN DE FATIMA” DE LA UNIDAD DE GESTION EDUCATIVA LOCAL N°10 DE HUARAL

Quien suscribe,

## **H A C E   C O N S T A R**

Que, la **Br. CARMEN ROSA GUTIERREZ ESCOBAR**, identificada con DNI N°16019135 estudiante del Programa de Maestría en Psicología Educativa de la Universidad “César Vallejo”, ha realizado la aplicación de la encuesta sobre “Actitudes del profesor respecto a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE)” en esta institución educativa, a los docentes del nivel Primaria del turno mañana y tarde, durante los días 27 y 28 de noviembre de 2019.

Se expide la presente a solicitud de la interesada, para los fine pertinentes.

Huaral, 10 de Enero de 2020



  
**Mg. DELIA ROSA ABRIGO PICON**  
**Directora**  
**I.E. N° 20402 “Virgen de Fátima”**



INSTITUCION EDUCATIVA Nº 20403 "CARLOS MARTÍNEZ URIBE"  
R.D. Nº 17633 - 20/08/1964 C.M. Nº 0254425 - PRIMARIA  
R.D. Nº 001763 - 22/12/2011 C.M. Nº 1543446 - INICIAL

"Año de la Universalización de la Salud"

# CONSTANCIA

**LA DIRECTORA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA Nº 20403 "CARLOS MARTÍNEZ URIBE" DEL DISTRITO DE HUARAL DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL Nº 10, QUE SUSCRIBE:**

**HACE CONSTAR:**

Que, la Br. CARMEN ROSA GUTIERREZ ESCOBAR, con DNI Nº 16019135 estudiante del programa de Maestría en Psicología Educativa de la Universidad "César Vallejo", ha realizado la aplicación de la encuesta sobre "Actitudes del profesor respecto a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE)" en esta institución educativa, a los docentes del nivel Primaria del turno mañana y tarde, durante los días 27 y 28 de noviembre de 2019.

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

Huaral, 10 de enero del 2020



  
Nelly A. Alvarado Díaz  
DIRECTORA

[www.ugel10huaral.gob.pe](http://www.ugel10huaral.gob.pe)

Dirección: Calle las Cucardas S/N Residencial Huaral  
Correo: colegio\_20403\_cmu@hotmail.com / I.E. "CARLOS MARTINEZ URIBE" - FACEBOOK  
TELÉFONO: 246-4090

## ACTA DE APROBACIÓN DE ORIGINALIDAD DE TRABAJO ACADÉMICO

Yo, Estrella A. Esquiagola Aranda, docente de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo filial Lima Norte.

La tesis titulada "Actitud frente a la Educación Inclusiva de docentes de la Red 01, Huaral 2019" de la estudiante Carmen Rosa Gutierrez Escobar, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 17% verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin.

La suscrita analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas no constituye plagio. A mi leal saber y entender la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

Lima, 10 de marzo del 2020



---

Estrella A. Esquiagola Aranda  
DNI: 09975909

**Resumen de coincidencias**

**17 %**

Se están viendo fuentes estándar

Ver fuentes en inglés (Beta)

Coincidencias

1	Entregado a Universida...	5 %
2	Entregado a Universida...	3 %
3	repositorio.usil.edu.pe	2 %
4	repositorio.ucv.edu.pe	1 %
5	Entregado a Universida...	1 %
6	www.um.es	1 %

Activado

Text-only Report High Resolution

Página: 1 de 38 Número de palabras: 9772

**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA ACADÉMICO DE MAestrÍA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

Actitud frente a la Educación Inclusiva de docentes de la Red 01,  
Huaral 2019

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:  
Maestra en Psicología Educativa



## FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LAS TESIS

### 1. DATOS PERSONALES

Apellidos y Nombres: (solo los datos del que autoriza)

Gutierrez Escobar, Carmen Rosa

D.N.I. : 16019135

Domicilio : Calle Luis Falcón #466

Teléfono : Fijo : 01-2464015 Móvil : 995707437

E-mail : karmenross@hotmail.com

### 2. IDENTIFICACIÓN DE LA TESIS

Modalidad:

Tesis de Pregrado

Facultad : .....

Escuela : .....

Carrera : .....

Título : .....

Tesis de Posgrado

Maestría

Doctorado

Grado : Maestra

Mención : Psicología Educativa

### 3. DATOS DE LA TESIS

Autor (es) Apellidos y Nombres:

Gutierrez Escobar, Carmen Rosa

Título de la tesis:

Actitud frente a la Educación  
Inclusiva de docentes de la Red  
01, Huaral 2019

Año de publicación : 2020

### 4. AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE LA TESIS EN VERSIÓN ELECTRÓNICA:

A través del presente documento, autorizo a la Biblioteca UCV-Lima Norte, a publicar en texto completo mi tesis.

Firma :

Fecha : Lima, 11 de Mar.



# UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

## AUTORIZACIÓN DE LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

CONSTE POR EL PRESENTE EL VISTO BUENO QUE OTORGA EL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN DE

## ESCUELA DE POSGRADO

A LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN QUE PRESENTA:

Carmen Rosa Gutierrez Escobar

INFORME TITULADO:

Actitud frente a la Educación Inclu-  
siva de docentes de la Red 01,  
Huara 2019

PARA OBTENER EL TÍTULO O GRADO DE:

Maestra en Psicología Educativa

SUSTENTADO EN FECHA: 24 de Enero del 2020

NOTA O MENCIÓN: Aprobado por unanimidad



[Signature]  
FIRMA DEL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN