

**UNIVERSIDAD PRIVADA ANTENOR ORREGO  
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES  
PROGRAMA DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN INICIAL**



***TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN  
EDUCACIÓN INICIAL***

---

Actitud docente y calidad de inclusión hacia niños con necesidades educativas especiales de Instituciones de Educación Inicial de Trujillo, 2024

---

**Línea de investigación:**

Educación General

**Autora:**

Cortijo Abanto, Leslie Joselyn

**Jurado Evaluador:**

**Presidente:** Ecurra García, Chiara Victoria

**Secretario:** Carruitero Ávila, Nancy Aída

**Vocal:** Sánchez Sánchez, María Julia

**Asesor:**

Casanova Abarca, Micaela Jesús

**Código Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-6212-0268>

**TRUJILLO – PERÚ**

**2024**

**Fecha de sustentación: 2024/12/04**

## Resultado del Informe de turnitin

Actitud docente y calidad de inclusión hacia niños con necesidades educativas especiales de Instituciones de Educación Inicial de Trujillo, 2024.docx

### INFORME DE ORIGINALIDAD

<b>8%</b>	<b>8%</b>	<b>1%</b>	<b>4%</b>
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

### FUENTES PRIMARIAS

<b>1</b>	<b>repositorio.ucv.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>2%</b>
<b>2</b>	<b>docplayer.es</b> Fuente de Internet	<b>2%</b>
<b>3</b>	<b>repositorio.une.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>2%</b>
<b>4</b>	<b>hdl.handle.net</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>5</b>	<b>repositorio.unife.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>

Excluir citas

Apagado

Excluir coincidencias < 1%

Excluir bibliografía

Activo

### Declaración de originalidad

Yo, Casanova Abarca, Micaela Jesús, docente del Programa de Estudio de Educación Inicial de la Universidad Privada Antenor Orrego, asesor de la tesis de investigación titulada: "Actitud docente y calidad de inclusión hacia niños con necesidades educativas especiales de Instituciones de Educación Inicial de Trujillo, 2024", de la autora Cortijo Abanto, Leslie Joselyn, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 8%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el (12, noviembre, 2024).
- He revisado con detalle dicho reporte de la tesis "Actitud docente y calidad de inclusión hacia niños con necesidades educativas especiales de Instituciones de Educación Inicial de Trujillo, 2024", y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las normas establecidas por la Universidad.

Lugar y fecha: Trujillo, 12 de noviembre 2024

Apellidos y nombres del asesor

Mg. Casanova Abarca, Micaela Jesús

DNI: 06697744

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6212-0268>

FIRMA:



Apellidos y nombres del autor:

Cortijo Abanto, Leslie Joselyn

DNI: 71693570

FIRMA:



## **Dedicatoria**

Este trabajo está dedicado a mis padres, por su motivación y consejos para seguir adelante a pesar de las adversidades. Quienes me enseñaron a ser perseverante y a seguir siempre fiel a mis principios y cumplir con mis ideales.

## **Agradecimiento**

Dar gracias a Dios, porque logré entender que sus tiempos son perfectos y Él es quien guía mis pasos. A mis padres, quienes siempre están a mi lado, siendo mi apoyo y fortaleza. Tía Marleny, gracias por su motivación en cada llamada y empuje para seguir adelante. Gracias a las docentes de las diferentes instituciones educativas quienes me apoyaron en esta investigación.

Y gracias a quienes estuvieron a mi lado, por su amistad y apoyo incondicional, quienes me incentivaron a culminar esta investigación y poder lograr este escalón en mi vida profesional.

## Resumen

El objetivo principal de este estudio fue determinar la relación entre la actitud docente y la calidad de inclusión hacia niños con necesidades educativas especiales (NEE) en Instituciones de Educación Inicial de Trujillo. Metodológicamente, se trató de un estudio de tipo básico, con un nivel correlacional y un diseño no experimental. La población estuvo conformada por 593 docentes pertenecientes a instituciones de la UGEL 3, de los cuales se seleccionó una muestra no probabilística por conveniencia de 50 docentes. Los instrumentos utilizados fueron el cuestionario de actitud docente desarrollado por Saavedra (2021) y el cuestionario de calidad de inclusión desarrollado por De la Ese (2020), ambos diseñados en contexto peruano. Los resultados confirmaron que existe una relación significativa y positiva entre las variables actitud docente y calidad de inclusión ( $p = .000$ ;  $\rho = .488$ ). Además, los análisis confirmaron que las dimensiones de la actitud docente (cognitiva, afectiva y conductual) están significativamente correlacionadas con la calidad de inclusión ( $p < .05$ ). En conclusión, se infiere que una actitud docente positiva es un factor crucial para mejorar la calidad de inclusión educativa en estudiantes con NEE, lo cual subraya la importancia de fomentar actitudes favorables entre los docentes para lograr una educación inclusiva efectiva.

**Palabras clave:** Actitud docente, inclusión educativa, necesidades educativas especiales, educación inicial.

## Abstract

The main objective of this study was to determine the relationship between teachers' attitudes and the quality of inclusion of children with special educational needs (SEN) in early education institutions in Trujillo. Methodologically, this was a basic study, with a correlational level and a non-experimental design. The population consisted of 593 teachers belonging to UGEL 3 institutions, from which a non-probabilistic sample of 50 teachers was selected by convenience. The instruments used were the teacher attitude questionnaire developed by Saavedra (2021) and the quality of inclusion questionnaire developed by De la Eze (2020), both designed in a Peruvian context. The results confirmed that there is a significant and positive relationship between the variables teaching attitude and quality of inclusion ( $p = .000$ ;  $\rho = .488$ ). Furthermore, the analysis confirmed that the dimensions of teaching attitude (cognitive, affective and behavioural) are significantly correlated with quality of inclusion ( $p < .05$ ). In conclusion, it is inferred that a positive teaching attitude is a crucial factor in improving the quality of educational inclusion for students with SEN, which underlines the importance of fostering favourable attitudes among teachers in order to achieve effective inclusive education.

**Key words:** Teaching attitude, educational inclusion, special educational needs, early education.

**Estimados miembros del jurado:**

Yo, Leslie Cortijo Abanto, estudiante de la Universidad Privada Antenor Orrego de Trujillo, de la Facultad de Educación y Humanidades, de la Escuela Profesional de Educación Inicial, dando la conformidad del reglamento de grados y títulos para optar por el título profesional presento mi trabajo de investigación titulado " Actitud docente y calidad de inclusión hacia niños con necesidades educativas especiales de Instituciones de Educación Inicial de Trujillo, 2024". Espero contar con su calificación y evaluación, así como con sus observaciones y correcciones necesarias, esperando cumplir con sus expectativas y los requerimientos que se esperan de un trabajo de investigación de esta índole.

## Índice de contenidos

<b>Dedicatoria</b> .....	iv
<b>Agradecimiento</b> .....	v
<b>Resumen</b> .....	vi
<b>Abstract</b> .....	vii
<b>Índice de tablas</b> .....	xi
<b>I. INTRODUCCIÓN</b> .....	1
1.1. Problema de investigación .....	4
1.2. Objetivos .....	4
1.3. Justificación del estudio .....	5
<b>II. MARCO DE REFERENCIA</b> .....	7
2.1. Antecedentes del estudio.....	7
2.1.1. Internacional .....	7
2.1.2. Nacional.....	9
2.1.3. Local .....	10
2.2. Marco teórico .....	11
2.2.1. Concepto de actitud .....	11
2.2.2. Teorías de las actitudes .....	12
2.2.3. Aproximación del concepto de actitud docente.....	14
2.2.4. Dimensiones de la actitud docente .....	15
2.2.5. Enfoque epistemológico de la actitud docente.....	17
2.2.6. Inclusión o integración .....	18
2.2.7. Teorías orientadas a la inclusión .....	20
2.2.8. Inclusión educativa .....	22
2.2.9. Aproximación del concepto de calidad de inclusión.....	24
2.2.10. Dimensiones de la calidad de inclusión .....	25
2.2.11. Enfoque epistemológico de la calidad de inclusión.....	26
2.2.12. Necesidades Educativas Especiales.....	27
2.3. Marco conceptual.....	28
2.4. Sistemas de hipótesis .....	29
<b>III. METODOLOGÍA EMPLEADA</b> .....	31
3.1. Tipo y nivel de investigación .....	31
3.2. Población y muestra de estudio .....	31

3.2.1.	Población .....	31
3.2.2.	Muestra .....	32
3.2.3.	Muestreo .....	32
3.3.	Diseño de investigación .....	32
3.3.1.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	33
3.3.2.	Procesamiento y análisis de datos.....	34
<b>IV.</b>	<b>PRESENTACIÓN DE RESULTADOS .....</b>	<b>36</b>
4.1.	Análisis e interpretación de resultados.....	36
4.2.	Docimasia de hipótesis .....	36
<b>V.</b>	<b>DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....</b>	<b>40</b>
<b>VI.</b>	<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>45</b>
<b>VII.</b>	<b>RECOMENDACIONES .....</b>	<b>46</b>
<b>VIII.</b>	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>47</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>.....</b>	<b>57</b>
Anexo N.º 1:	Instrumentos de recolección de datos .....	57
Anexo N.º 2:	Evidencias de ejecución .....	61
Anexo N.º 3:	Resolución de Decanato.....	87
Anexo N.º 4:	Constancias Institucionales .....	88
Anexo N.º 5:	Constancia del asesor .....	101

## Índice de tablas

Tabla 1 Matriz de operacionalización .....	30
Tabla 2 Análisis de normalidad .....	36
Tabla 3 Correlación entre la actitud del docente y la calidad de inclusión hacia los niños con NEE.....	37
Tabla 4 Correlación entre el componente afectivo y la calidad de inclusión hacia los niños con NEE .....	37
Tabla 5 Correlación entre el componente cognitivo y la calidad de inclusión hacia los niños con NEE .....	38
Tabla 6 Correlación entre el componente conductual y la calidad de inclusión hacia los niños con NEE .....	39

## I. INTRODUCCIÓN

La inclusión de niños con necesidades educativas especiales es un asunto relevante a nivel mundial y ha captado la atención de numerosos países. El enfoque de la inclusión se basa en garantizar que todos los niños, sin importar sus limitaciones o capacidades, accedan y reciban una educación de calidad en entornos inclusivos. De acuerdo con el reporte del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021), se calcula que la población mundial de niños con necesidades educativas especiales alcanza los 240 millones. Frente a ello, diferentes países han adoptado por implementar políticas y leyes que promuevan la integración y el derecho de todos los niños a tener una educación inclusiva.

Sin embargo, a pesar de los avances logrados en el ámbito de la inclusión, todavía existen desafíos significativos (Naciones Unidas, 2018). A nivel global, los niños con capacidades diferentes encuentran numerosos obstáculos a la hora de ejercer sus derechos, enfrentándose a barreras importantes en términos de acceso a la educación, lo que se traduce en su menor inclusión y en la limitación de sus oportunidades de expresión en diversos ámbitos. Con frecuencia, estos niños son sistemáticamente dejados atrás; como resultado, solamente el 2% consigue concluir sus estudios (UNESCO, 2020).

En América Latina y el Caribe, existen cerca de 19,1 millones, de niños con NEE, por lo que la tarea de proporcionarles educación representa un reto cada vez mayor (MINEDU, 2021). Este problema es particularmente evidente en numerosos países de la región, ya que sólo un porcentaje limitado puede aprovechar las oportunidades educativas. Además, los que tienen acceso a la educación a menudo se ven obligados a matricularse en centros educativos segregados. Al respecto, se ha registrado que, en países de ingresos bajos y medios, existen 33 millones de niños con NEE que no asisten a una institución educativa y presentan tasas más bajas de finalización de la educación en todos sus niveles (Lewis, 2019). Los niños en esta situación particular forman parte de los segmentos más excluidos y marginados socialmente. Con frecuencia se violan sus derechos y se ven afectados por las desigualdades sociales, económicas y culturales. Por las cuales, se enfrentan a diario a actitudes negativas persistentes, estigmas, violencia y

aislamiento, sumado a políticas, perspectivas económicas y recursos educativos inadecuados (UNICEF, 2021).

En el Perú, el Instituto Nacional de Estadística e Informática, señala que el número de personas con discapacidad en etapa escolar supera los 7 mil, de las cuales el 88% no estudia (INEI, 2019). Esta limitada accesibilidad a la educación se debe a que tanto colegios públicos como privados no asignan un número específico de espacios para estudiantes con capacidades diferentes, a pesar del requerimiento explícito establecido por el Ministerio de Educación (MINEDU, 2008).

El concepto de modelo inclusivo y de educación inclusiva carece de una definición universalmente consensuada (Pérez-Jorge et al., 2016). Sin embargo, un aspecto común, es la noción de que el sistema educacional debe adaptarse para atender las necesidades diversas de todos los niños (Hagiwara et al., 2019). Para ello, se deben realizar ajustes y modificaciones en las estrategias y estructuras. Esto implica crear un entorno inclusivo al que puedan acceder todos los alumnos (UNESCO, 2020). A pesar de que el principio común de lo que implica una educación inclusiva, es compartido por todos, aún existen limitaciones que obstaculizan la aplicación real de las prácticas inclusivas. El concepto de Echeíta (2017) denominado "inclusión total" no existe. Desde su perspectiva, sostiene que los procesos inclusivos son ineficaces, puesto que todavía hay estudiantes que son escolarizados en CEE, debido a que se considera que no se pueden proporcionar en los centros ordinarios actuales el apoyo y los recursos educativos que necesitan. Sin embargo, estos mismos centros ordinarios serían (y de hecho lo son, salvo excepciones) un entorno totalmente inadecuado en este momento para satisfacer sus necesidades específicas.

En la región de La Libertad, la Defensoría del Pueblo, supervisó un total de 30 instituciones educativas privadas y públicas, con el objetivo de evaluar en qué medida se está aplicando la política de educación inclusiva. El informe, reportó que dentro de esta región existe 37.212 personas en edad escolar, que presentan alguna discapacidad. De este grupo, sólo el 4,499 están matriculadas, en consecuencia, un 88% no cuenta con acceso al sistema educativo (DP, 2023). Ello, pone de manifiesto una brecha sustancial en las oportunidades educativas disponibles para las personas de la región que sufren de alguna discapacidad.

A nivel local, los datos proporcionados por el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades indican que en Trujillo solo se encuentran registrados 255 niños entre 3 y 5 años con discapacidad y NEE (CONADIS, 2022). A pesar de que el Perú y el distrito, ha avanzado notablemente en mejorar y facilitar la educación de dicha población. El análisis, revela que la implementación de diversas iniciativas y enfoques ha venido de parte de las redes educativas especiales, lo cual, no refleja una inclusión. Si bien el progreso de la educación inclusiva depende del cultivo de valores culturales y de la presencia de recursos suficientes (Saloviita, 2019). Un factor clave para aumentar la inclusividad en las instituciones educativas, son las actitudes mantenidas por toda la comunidad educativa, en particular las actitudes de los docentes, ya que desempeñan un fundamental papel en la atención eficaz de las distintas necesidades de los educandos (Garzón et al., 2016).

Al respecto, investigaciones previas han demostrado que un componente esencial en la aplicación efectiva de la educación inclusiva está en las actitudes y la autoeficacia de los profesores (Reina et al., 2019; Florian, 2019; Garrad et al., 2019). Además, Saloviita (2019), señala que el logro de una educación inclusiva exitosa depende del nivel de preparación, habilidades y actitudes de los docentes, quienes deben poseer las competencias y disposiciones necesarias para instruir eficazmente a los alumnos en un entorno de enseñanza y aprendizaje diverso. Esta afirmación está respaldada por la noción de que las actitudes sirven como determinante crucial del comportamiento de los profesores (Cyran et al., 2017), y actúan como un predictor significativo de respuesta hacia la inclusión (Rodríguez et al., 2020). Sin embargo, un estudio, en docentes de Colombia, España y Guatemala, reportó que un 47,4% valoró negativamente la inclusión hacia niños con NEE, y el 54% consideró que no aprenden más al asistir a centros normales de educación (Hernández & Marchesi, 2021). En Ecuador, el 62% expresó indiferencia hacia la inclusión, y el 68% afirmó que no tuvieron la formación inicial, para abordar los retos que implica (Fonseca et al., 2020).

Respecto a lo anterior, existe evidencia de que las actitudes del docente hacia la inclusión pueden verse influenciadas por su nivel de experiencia (González & Macías, 2018), o debido a las deficiencias percibidas en la competencia, recursos e instrumentos (Valencia-Peris et al., 2020). No obstante, Sevilla et al. (2017),

refieren que dicha actitud hacia la educación inclusiva suele manifestarse de dos maneras; negativamente, al examinar los retos asociados a su aplicación. Y positivamente, cuando el docente se responsabiliza personalmente de atender las demandas educativas de sus estudiantes. Por ende, el proporcionar una enseñanza inclusiva y de calidad, puede persistir a pesar de su percepción de que los recursos y la formación son inadecuados. En tal sentido, los datos previos, son un indicador de una falta de compromiso y dedicación por parte de los profesores hacia la educación inclusiva.

En referencia a la problemática descrita, se ha observado que en algunas entidades educativas del distrito de Trujillo, los docentes aún tienden a adherirse a los métodos de enseñanza convencionales, y mantienen actitudes de indecisión frente a la integración de niños con capacidades diferentes, lo cual obstaculiza el reconocimiento de la inclusión como un elemento valioso dentro del ámbito educativo, dado que el profesor es uno de los agentes principales para la implantación de los modelos de inclusión educativos.

### **1.1. Problema de investigación**

A partir de lo expuesto, es imperativo, evaluar y determinar las actitudes de los profesores hacia los niños con NEE y su inclusión. Por lo que se planteó la siguiente pregunta como enunciado de problema: ¿Cuál es la relación entre la actitud del docente y la calidad de inclusión hacia los niños con necesidades educativas especiales de Instituciones de Educación Inicial de Trujillo, 2024?

### **1.2. Objetivos**

#### **Objetivo general**

Determinar la relación entre la actitud docente y la calidad de inclusión hacia los niños con NEE de Instituciones de Educación Inicial de Trujillo, 2024.

#### **Objetivos específicos**

Determinar la relación entre el componente afectivo y la calidad de inclusión hacia los niños con NEE de Instituciones de Educación Inicial de Trujillo, 2024.

Determinar la relación entre el componente cognitivo y la calidad de inclusión hacia los niños con NEE de Instituciones de Educación Inicial de Trujillo, 2024.

Determinar la relación entre el componente conductual y la calidad de inclusión hacia los niños con NEE de Instituciones de Educación Inicial de Trujillo, 2024.

### **1.3. Justificación del estudio**

El presente estudio tiene valor teórico, ya que busca analizar y comprobar empíricamente los enfoques y modelos teóricos relacionados con las variables investigadas. En particular, se examinará la actitud docente bajo la teoría funcional de las actitudes propuesta por Allport (1935), así como la teoría de la inclusión educativa de Hehir (2005). La investigación permitirá una mayor comprensión de estas teorías y aportará información relevante para futuras investigaciones en el campo.

Desde el nivel práctico, el estudio pretende ofrecer una base para promover estrategias que fortalezcan el proceso de inclusión educativa de niños con NEE. A partir de los hallazgos, se desarrollarán recomendaciones que inspiren tanto a los docentes como a los centros de nivel inicial a adoptar prácticas más inclusivas, conscientes y reflexivas; además, contribuirá a la sensibilización de los padres de familia, destacando su rol como agentes colaboradores en el proceso inclusivo y el impacto de su apoyo para mejorar las experiencias educativas de sus hijos. A partir de estas recomendaciones, los centros educativos y las políticas del sector podrían emplear los hallazgos para fomentar una colaboración más estrecha entre docentes y familias, integrando estos esfuerzos en programas de formación docente y de involucramiento parental en temas de inclusión, aspectos que contribuirán significativamente a mejorar tanto la calidad de la inclusión como el bienestar de los niños.

En cuanto al nivel metodológico, el trabajo utilizará instrumentos válidos y fiables para recolectar datos sobre las variables en estudio, lo que convierte estos recursos en herramientas útiles para futuras investigaciones relacionadas con la inclusión educativa; para esto se tendrá en consideración las autorizaciones necesarias mediante una carta de solicitud presentada a cada I.E. Una vez emitida la aprobación directiva de los jardines involucrados, se programarán las fechas para

la aplicación de los instrumentos, los cuales fueron previamente validados por sus autores originales y evaluados en cuanto a su viabilidad y pertinencia; toda la información recolectada será debidamente procesada y analizada en el programa estadístico correspondiente, a partir del cual se reportarán los resultados empíricos pertinentes según los objetivos de estudio. De esta forma, se ofrece una base y proceso metodológico replicable para estudios posteriores.

Por último, desde una perspectiva social, el estudio resulta relevante porque la crisis sanitaria ha exacerbado las brechas educativas, lo que ha provocado que muchos niños con NEE enfrenten dificultades adicionales en su retorno a las aulas. Por ello, se busca sensibilizar a los docentes sobre la importancia de adoptar y mantener actitudes positivas y de desarrollar competencias que les permitan atender de manera efectiva a estos alumnos. Los docentes juegan un papel fundamental en la implementación de un modelo educativo inclusivo que contribuya no solo al desarrollo académico sino también al bienestar integral de los estudiantes con NEE.

## II. MARCO DE REFERENCIA

### 2.1. Antecedentes del estudio

#### 2.1.1. Internacional

Dentro de las investigaciones asociadas con las variables en cuestión, se considera a nivel internacional a Heyder et al. (2020), quienes desarrollaron un estudio en Alemania, a fin de explorar las relaciones entre las actitudes docentes hacia la inclusión, la integración social y bienestar escolar de los estudiantes como indicadores de una educación inclusiva exitosa. Se aplicó metodología cuantitativa, correlacional, explicativa y no experimental. Se trabajó con 757 estudiantes de primaria alemanes y 37 maestros pertenecientes a escuelas inclusivas. Los resultados indicaron que los estudiantes con y sin NEE no diferían en su bienestar escolar auto informado. Sin embargo, los alumnos con NEE se sintieron menos integrados socialmente que sus compañeros sin NEE, lo que subraya que la inclusión física no conduce automáticamente a la integración social. Además, el efecto esperado de una actitud positiva por parte del profesor se vio parcialmente corroborado; es decir, que cuanto mayores eran los beneficios percibidos de la educación inclusiva frente a la especial, menor era la brecha en la integración social entre alumnos con y sin NEE.

En Finlandia, Salovitta (2018), efectuó un estudio para determinar las actitudes de los profesores hacia la inclusión. La investigación fue descriptiva, no experimental y cuantitativa. Para su desarrollo se consideró el análisis de una muestra nacional amplia y la Escala de Actitudes de los Profesores hacia la Inclusión (TAIS). Se tuvo a 1.764 profesores finlandeses de enseñanza básica (nivel inicial), quienes dieron respuesta a la encuesta. Entre ellos había 824 profesores de aula, 365 de educación especial y 575 de asignaturas. Entre los resultados, se halló que los profesores de aula puntuaron por debajo del punto medio neutro de la escala, y los de asignaturas, significativamente por debajo. La puntuación media de los educadores de educación especial estaba por encima del punto medio. Un 20% se oponía a la inclusión, mientras que el 8% la apoyaba. Sólo hubo asociaciones modestas entre las actitudes inclusivas y las variables de categoría de los profesores. Había poca correlación entre la autoeficacia y la

orientación laboral de los profesores y sus actitudes hacia la inclusión. Los hallazgos arrojan luz sobre el entorno de las actitudes de los profesores hacia la inclusión y demuestran la urgente necesidad de reformar las políticas.

En Mexico, Sevilla et al. (2018) tuvieron por finalidad examinar las actitudes de los maestros hacia la educación inclusiva. Fue cuantitativo, de naturaleza correlacional-causal y no experimental, donde se incluyó a 680 docentes de nivel inicial y primaria de escuelas públicas ubicadas en Mérida Yucatán. Los cuales, fueron evaluados por medio de una encuesta para investigar sus perspectivas sobre la integración de individuos NEE. Dentro de los hallazgos, se reveló que los maestros tenían una disposición predominantemente desfavorable hacia la educación inclusiva. Sin embargo, sus actitudes mostraron un cambio notable hacia una perspectiva más positiva cuando consideraban específicamente a los niños con NEE. Además, la investigación reveló que varios criterios, como la edad, área formativa inicial, el sexo, y el grado de educación en el que se desenvuelve el instructor, influyen en su actitud.

Por su parte Valverde (2021), realizó un estudio orientado a formular un plan didáctico dirigido a potenciar la disposición del docente sobre la inclusión educativa dentro de una Unidad de Ecuador. Se empleó metodología cuantitativa y descriptiva, no experimental. Incluyó a 15 docentes quienes respondieron a un instrumento para estimar su percepción acerca de la inclusión. Para lograr el objetivo, se plantearon metas específicas, como la identificación de factores que influyen en la actitud del educador hacia la inclusión, el examen del rol del maestro para facilitarla, la formulación y desarrollo de estrategias para mejorar la actitud docente hacia la inclusión. Los resultados revelaron una disposición negativa hacia la inclusión educativa, como demostraron sus acciones, que evidenciaron una falta de comprensión de las prácticas inclusivas eficaces. Aunque la actitud socioeducativa es en general positiva, es necesario mejorarla. Además, se observó que existe un desconocimiento de las normas y leyes educativas referentes a la inclusión.

Asimismo, Roa (2021) en Colombia, tuvo por propósito investigar el posible impacto de la experiencia laboral, edad, y formación académica de educadores, en sus percepciones sobre la inclusión y las actitudes correspondientes. Se efectuó

usando metodología cuantitativa, transversal, no experimental. Para lo cual se incluyó a 150 educadores preescolares de la ciudad de Bucaramanga, evaluados mediante la Escala de Actitudes del docente hacia la inclusión/integración escolar EAPROF, dirigida a evaluar sus actitudes a partir de la percepción que transmiten. Los hallazgos confirmaron que las características descritas previamente, inciden en las actitudes de los instructores hacia la inclusión en la educación.

### **2.1.2. Nacional**

En el marco nacional, se cita a Espinoza (2023), quien tuvo por objetivo examinar la correlación entre convivencia escolar y actitudes hacia la población estudiantil con discapacidad. En términos de metodología, fue básico, transversal, no experimental y correlacional. Se eligió a 215 alumnos como muestra, provenientes de una I.E pública del distrito de SJL, en Lima. Los instrumentos de recopilación de datos consistieron en el Inventario de Actitudes hacia Personas con Discapacidad y el instrumento evaluativo escolar que se elaboró a partir de marcadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. Los resultados recolectados confirmaron una significativa correlación entre ambas variables.

Velarde (2022), en su investigación desarrollada en Tacna, buscó analizar el vínculo entre inclusión de estudiantes y competencias docentes. Se caracterizó por ser un estudio no experimental, cuantitativo, de tipo básico, y de nivel correlacional descriptivo. Se trabajó con 62 educadores de dos entidades educativas diferentes, correspondientes a niveles de primaria e inicial. Además, las pruebas aplicadas para la recopilación de datos fueron la escala de evaluación de competencias docentes, y el cuestionario de educación inclusiva. Los resultados obtenidos, demostraron ausencia de asociación entre las variables seleccionadas.

En esta misma línea, Saavedra (2021), buscó estimar la correlación entre la inclusión educativa y las actitudes docentes. Para ello, incorporó metodología aplicada, cuantitativa, correlacional, y transversal por su alcance temporal. Se conformó por 47 docentes afiliados a la I.E Emblemática Faustino Maldonado de Ucayali. Evaluados por medio de un cuestionario. Dentro de los hallazgos estimados se evidenció una asociación directa y fuerte entre ambos constructos.

Esto sugiere que una actitud docente positiva está fuertemente asociada con mayores niveles de inclusión educativa.

Távora (2020), tuvo por finalidad precisar la conexión entre inclusión educativa y actitudes docentes, dirigido a ocho colegios educativos. Para lograrlo, delimitó la investigación a ser de enfoque cuantitativo, descriptiva correlacional, básica, corte transversal y no experimental; con una muestra constituida por 132 docentes del nivel primario de instituciones pertenecientes al distrito de independencia. Los instrumentos fueron una ficha sociodemográfica y la escala de actitudes docentes frente a la inclusión. Con ayuda de ellos, se logró encontrar como resultados, que existe relación directa entre el componente afectivo y la variable actitud docente; de manera similar, entre las dimensiones conductual, afectiva y cognitiva con los factores sociodemográficos. Es por ello, que se llegó a concluir que existe correlación significativa entre los aspectos ya descritos.

Finalmente, Torres (2021), buscó estimar la asociación entre desempeño docente y actitudes hacia la educación inclusiva. Fue un estudio transversal, no experimental, correlacional y cuantitativo. En el que se incluyó a 39 docentes de un colegio ubicado en Lima Norte, seleccionados por muestreo censal. Los instrumentos para evaluar los constructos fueron el cuestionario de actitudes respecto a la inclusión y el de desempeño docente. Los resultados precisaron una conexión estadísticamente significativa entre ambas variables. Un hallazgo notable fue la asociación entre la actitud de los individuos hacia la inclusión y su nivel de contacto con personas con discapacidad. Del mismo modo, se observó una significativa correlación entre la eficacia docente y el grado de interacción con las personas con discapacidad. Asimismo, se halló asociación entre la eficacia docente y el estado de deficiencia de los individuos con los que interactuaban. En conclusión, el estudio permitió inferir que las actitudes hacia la inclusión desempeñan un papel significativo en la determinación del desempeño docente.

### **2.1.3. Local**

Dentro del contexto local, se tiene el estudio desarrollado por Nomberto (2020), cuya finalidad fue estimar la correlación entre educación inclusiva y desempeño docente. Tuvo un alcance correlacional, no experimental, de naturaleza

cuantitativa y de corte transversal, a partir del cual se eligieron a 30 instructores de nivel pertenecientes a una I.E. de Trujillo. Los datos fueron recopilados con ayuda de dos pruebas validadas previamente, a partir de las cuales, se obtuvieron los resultados que permitieron corroborar las hipótesis planteadas, según las cuales se confirmó la presencia de una significativa correlación directa, entre la educación inclusiva y el desempeño docente. Además, se evidenció que las dimensiones de educación inclusiva (cultura, política y práctica inclusiva), se asociaron con el desempeño docente, lo cual sugiere que, al incrementarse el nivel de enseñanza inclusiva, se producirá una mejora en el rendimiento de los profesores.

Asimismo, se cita a Mantilla (2020), quien tuvo como objetivo, examinar la relación entre actitudes referentes a la educación inclusiva y la empatía. Se caracterizó por ser un estudio cuantitativo, de alcance correlacional, siendo a su vez no experimental y transversal. Se incluyó a 38 educadores de una I.E.P de la provincia de Trujillo, quienes respondieron a la Escala de Actitudes hacia la Educación Inclusiva (EAPI) y el Test de Empatía Afectiva y Cognitiva (TECA). Los resultados indicaron ausencia de relación entre las variables descritas ( $p > 0.05$ ). Sin embargo, al examinar las dimensiones, se encontró una relación débil pero significativa entre empatía afectiva y cognitiva, con la actitud hacia la educación, lo cual indica que, a mayores niveles de alegría empática, mayores serán las actitudes positivas hacia la enseñanza inclusiva.

## **2.2. Marco teórico**

### **2.2.1. Concepto de actitud**

La actitud ha sido conceptualizada por varios estudiosos a lo largo de la historia. Uno de ellos, Álava (2003) postula que la actitud es una inclinación adquirida que produce un impacto y engloba una reacción hacia elementos, individuos o grupos. Afirma que las actitudes se aprenden por exposición al propio entorno o contexto social, y se orientan sistemáticamente hacia estímulos específicos.

Sumando a ello, Ovejero (2010) ofrece una definición de actitud como una inclinación adquirida a comportarse regularmente de manera desfavorable o favorable hacia un elemento específico (objeto físico, individuos, grupos, entre

otros). Según el autor, los individuos exhiben diversas respuestas conductuales ante diversas situaciones o estímulos, que pueden manifestarse como reacciones en contra o a favor de la circunstancia, objeto, valor o individuo presentado.

La comprensión del concepto ha sufrido cambios a lo largo del tiempo Morris y Maisto (2011), afirman que la actitud puede definirse como una disposición generalmente duradera de sentimientos, ideas evaluativas e inclinaciones conductuales hacia un objeto concreto. Las creencias abarcan una combinación de información objetiva, perspectivas personales y nuestra comprensión colectiva de del objeto en cuestión. Las emociones comprenden una serie de estados afectivos, como el odio, amor, agrado, desagrado y otras experiencias afectivas similares. Las tendencias conductuales engloban nuestras predisposiciones inherentes a realizar acciones o respuestas específicas hacia un objeto, como la inclinación a acercarse o a evitarlo, entre otros comportamientos relacionados.

A pesar de las variaciones en las definiciones de actitud, todas resaltan la influencia del contexto y las experiencias individuales en su formación, esto es relevante en el entorno educativo inclusivo, donde las actitudes docentes juegan un importante papel en la calidad de enseñanza y la aceptación de la diversidad en el aula; no obstante, la amplia variedad de conceptos también plantea ciertos desafíos, ya que puede dificultar el desarrollo de un marco común que permita evaluar o mejorar efectivamente las actitudes en un contexto inclusivo. Lo anterior, señala que es necesario un enfoque adaptativo y contextualizado que se ajuste a las realidades específicas de cada docente y estudiante.

### **2.2.2. Teorías de las actitudes**

Existen diversos enfoques propuestos para la comprensión del concepto de actitud. Dentro de ellos se tiene a la teoría del contacto intergrupar de Allport (1954). La cual se centra en cómo el contacto entre miembros de diferentes grupos puede reducir el prejuicio, mejorar las relaciones intergrupales y fomentar actitudes más positivas entre ellos.

Los principales elementos de la teoría son los siguientes: Igualdad de estatus, que sostiene que, para que el contacto intergrupar sea efectivo, los miembros de los diferentes grupos deben percibirse como iguales en términos de

estatus dentro de la situación o contexto en el cual se encuentran. Cuando los estudiantes con y sin discapacidad se sienten en igualdad de condiciones, se pueden crear relaciones más positivas y respetuosas. El contacto directo, en el que se destaca que el contacto debe ser directo y significativo, es decir que los miembros de los diferentes grupos deben interactuar cara a cara y tener la oportunidad de conocerse realmente. Los objetivos comunes, que favorecen al contacto intergrupales dado que los grupos cooperan para alcanzarlos. En un contexto educativo inclusivo, esto podría traducirse en objetivos educativos compartidos y colaboración en tareas y proyectos. El apoyo de las autoridades y normas sociales, lo cual influye en la efectividad del contacto intergrupales. Si la institución educativa promueve activamente la inclusión y apoya las interacciones positivas entre estudiantes, el contacto intergrupales puede ser más exitoso. Finalmente está el conocimiento e información, dado que la ausencia de estos sobre los miembros de otros grupos puede generar prejuicios y estereotipos. El contacto intergrupales eficaz implica aprender sobre las experiencias, intereses y características individuales de los demás grupos (Rubenstein, 2019).

La Teoría de la Acción Razonada (TRA) establecida por Fishbein y Ajzen, (1975) la cual busca predecir y comprender la conexión entre las intenciones, actitudes, y comportamiento humano.

Sus componentes son: Actitud, que comprende la evaluación negativa o positiva que una persona tiene hacia un comportamiento específico, ejemplo, si alguien tiene una positiva actitud hacia la actividad física, es más probable que intente realizar ejercicio. El segundo componente es la norma subjetiva, que alude a la percepción que tiene una persona sobre las expectativas sociales y las opiniones de otros significativos acerca de su comportamiento. Refleja la influencia percibida de aquellos que son importantes en la vida del individuo, como amigos, familiares o líderes, sobre su comportamiento. Por ejemplo, si una persona percibe que sus amigos apoyan la idea de que debe hacer ejercicio, esto puede influir en su intención de hacerlo. La intención comportamental es el tercer componente, este sostiene que la intención de una persona para realizar un comportamiento específico es un predictor clave de si realmente lo llevará a cabo. La intención es la combinación de la actitud con respecto al comportamiento y la norma subjetiva,

cuanto más positiva sea la primera y más fuerte sea la norma subjetiva, mayor será la intención de realizar el comportamiento. El cuarto se denomina comportamiento real, según el cual, se considera que la intención es un predictor del comportamiento real, aunque no siempre garantiza que el comportamiento se llevará a cabo. Otros factores contextuales y limitaciones pueden intervenir entre la intención y el comportamiento real.

Posteriormente, esta teoría se expandió y se convirtió en la Teoría del Comportamiento Planificado (TCP) con la incorporación de factores adicionales (Albuquerque et al., 2012). Dentro de ellos se tiene el control percibido, que se refiere a la creencia de una persona sobre la facilidad o dificultad para realizar un comportamiento específico. Cuanto mayor sea el control percibido sobre el comportamiento, mayor será la probabilidad de que la intención se traduzca en acción. Por ejemplo, si una persona cree que tiene el tiempo, los recursos y las habilidades para hacer ejercicio regularmente, es más probable que realmente lo haga.

Si bien las teorías citadas brindan enfoques valiosos sobre la formación y cambio de actitudes, su aplicación en un contexto inclusivo implica una previa evaluación. Por ejemplo, la teoría del contacto intergrupales supone que la interacción directa entre grupos puede reducir el prejuicio; sin embargo, esto solo es efectivo cuando existen condiciones de igualdad y apoyo institucional, factores que no siempre están presentes en todos los centros educativos (Allport, 1954). Asimismo, la teoría de la acción razonada sugiere que las normas sociales influyen en las actitudes, pero esto podría ser un obstáculo en entornos donde el personal educativo tiene actitudes diversas o donde las políticas inclusivas no son sólidas (Fishbein y Ajzen, 1975). Lo expuesto sugiere que, su aplicación en un contexto de educación inclusiva debe realizarse teniendo en cuenta la realidad particular de cada institución.

### ***2.2.3. Aproximación del concepto de actitud docente***

El tema de la actitud es ampliamente explorado en el campo de la psicología social. Allport, suele considerarse el autor más influyente. A partir de su teoría funcional de las actitudes, la conceptualizó como una disposición cognitiva y

neurológica moldeada por las experiencias pasadas. Esta disposición sirve como una fuerza guía, dirigiendo y energizando el comportamiento de uno en relación con varios objetos y situaciones (Allport, 1935). Del mismo modo, Bautista (2010) afirma que la actitud es una inclinación adquirida manifestada conscientemente hacia un objeto o entidad social.

La actitud dentro de los procesos inclusivos se conceptualiza como un marco comprensivo que engloba percepciones, creencias, emociones y respuestas, tanto favorables como desfavorables, hacia una estrategia educativa dirigida a facilitar el aprendizaje de todos los alumnos (Granada et al., 2013).

En el contexto pedagógico, la actitud del profesor abarca el acto de implicarse o crear distancia, mostrar desinterés o interés y reaccionar con optimismo o pesimismo ante una o varias situaciones. Dicho aspecto, está significativamente asociada a las expectativas de un alumno con discapacidad (Vega, 2017). Por consiguiente, las anteriores experiencias del profesor referentes a alumnos con NEE cumplen un papel relevante en la configuración de su actitud dentro de su práctica pedagógica.

#### **2.2.4. Dimensiones de la actitud docente**

El presente estudio tomará como referencia lo estipulado por Allport (1954) cuyo modelo teórico considera el estudio del concepto de actitud por medio de tres componentes, las cuales se contemplarán como dimensiones para efectos del presente estudio.

En primer lugar, se encuentra el componente cognitivo, que engloba las creencias de un individuo sobre un objeto concreto. Al respecto, Allport (1954), considera que la idea se refiere al valor cognitivo de una determinada categoría, que abarca conjuntos de creencias, cualidades y conceptos. Adquirir conocimientos es esencial para conformar la propia actitud. Cuanto mayor sea la comprensión de un tema o de un individuo, más profunda será su actitud. En cuanto al comportamiento del profesor en relación con el aspecto cognitivo, un educador integrador desarrolla deliberadamente estrategias de enseñanza que atienden a las necesidades de todos los alumnos; aplican estas estrategias en sus clases basándose en su comprensión de la educación inclusiva. Además, los profesores

inclusivos reciben continuamente formación para abordar eficazmente la diversidad y aplicar sus conocimientos inclusivos.

El segundo, es el componente afectivo, la cual abarca los aspectos afectivos o sentimentales, que pertenecen a las emociones asociadas a un objeto específico. Es esta carga emocional la que confiere a las actitudes su naturaleza motivacional. Allport (1954) refiere que dicho componente pertenece a la valoración emocional, negativa o positiva, que está vinculada a lo agradable o desagradable de una situación. Es el elemento primario y duradero de las actitudes, ya que engloba los sentimientos emocionales. En su nivel más básico, las actitudes sociales pueden verse influidas por las emociones. Este componente aclara cómo influye en cada actitud la afectividad, que se refiere a la forma en que uno expresa sus emociones, hacia individuos o entidades tangibles, normalmente acompañadas de intensidad emocional. Ésta se forma en función de los acontecimientos reales que influyen favorable o negativamente en el individuo o la cosa en cuestión. En cuanto a la actitud del profesor hacia la dimensión afectiva, se refiere a su reconocimiento y aceptación de la inclusión de alumnos con NEE. El docente percibe como un reto trabajar con estos alumnos y lo acepta; cree que el desarrollo de los alumnos incluidos está a la par con el de todos los alumnos, sin ninguna diferenciación. Además, le satisface trabajar con alumnos con NEE.

Por último, se tiene al componente conductual, el cual involucra las actitudes e inclinaciones conductuales, que implican la propensión a actuar de determinada manera ante el objeto hacia el cual se manifiesta la actitud. Allport (1954) define el término "acción" como el estímulo que suscita creencias o pensamientos con respecto a un determinado tema y que, en última instancia, da lugar a experiencias positivas o negativas. Este componente se caracteriza como una forma eficiente de interactuar con un individuo o entidad. La manifestación conductual depende de las circunstancias concretas que se ofrezcan. En cuanto al comportamiento del docente frente al aspecto conductual, implica apegarse a los lineamientos del MINEDU para trabajar con estudiantes inclusivos sin resistencia. Esto incluye el diseño de unidades didácticas que atiendan las necesidades de todos los estudiantes por igual, la motivación constante y el mantenimiento de altas

expectativas para todos, y además cree que, para facilitar el progreso educativo de estos alumnos, es crucial tenerlos en aulas ordinarias.

Es concebible que un componente prevalezca más que el otro en una actitud, ésta puede englobar toda una serie de sentimientos y sensaciones, por lo que la mera expresión de éstos es suficiente. Según varios expertos, la actitud social se refiere al estado de armonía que los individuos tienen entre sí o con un objeto. Esta armonía permite establecer valores que determinan la conducta adecuada en una situación concreta.

Esta investigación adoptará el enfoque teórico de Allport (1954) para conceptualizar la actitud docente. Este reconoce la disposición cognitiva y emocional, así como la dimensión conductual que define las interacciones del docente en el contexto educativo inclusivo. La elección de este marco teórico se sustenta en la comprensión profunda que proporciona sobre las complejas manifestaciones de la actitud. El modelo considera tres dimensiones clave: cognitiva, afectiva y conductual. La primera destaca la importancia de las creencias y conocimientos del docente para informar prácticas inclusivas. La dimensión afectiva resalta la carga emocional asociada con la aceptación y reconocimiento de la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales. Finalmente, la dimensión conductual enfatiza la alineación de las prácticas docentes con los lineamientos del MINEDU, promoviendo la implementación efectiva de estrategias inclusivas en el aula.

#### ***2.2.5. Enfoque epistemológico de la actitud docente***

La teoría del contacto intergrupar de Allport (1954) y la teoría de la acción razonada de Fishbein y Ajzen (1975) se alinean con el enfoque interpretativo, ya que estas teorías exploran cómo las actitudes y predisposiciones de los individuos se construyen y modulan en función de experiencias personales y contextuales. Desde esta perspectiva, el enfoque interpretativo permite comprender la actitud docente hacia la inclusión como una disposición que se modela a través de interacciones sociales y percepciones subjetivas. Este enfoque también destaca la importancia de los significados y experiencias individuales, aspectos que, según Allport (1954), se desarrollan a través del contacto significativo entre grupos, y que en un contexto educativo, facilita actitudes positivas hacia la inclusión. Fishbein y

Ajzen (1975), por su parte, argumentan que la disposición favorable o desfavorable hacia comportamientos específicos (como la inclusión) se construye en base a normas sociales percibidas y actitudes personales, un proceso interpretativo que destaca el papel del entorno en la formación de actitudes.

Desde la perspectiva constructivista, planteada por Vygotsky, la actitud docente hacia la inclusión se entiende como una construcción social que se forma mediante la interacción y el contexto cultural; según el autor, el conocimiento y las actitudes se desarrollan a través de la participación activa en un entorno social, lo que implica que las experiencias del docente y su interacción con los estudiantes y el entorno inclusivo influyen en la formación de su actitud (Vygotsky, 1978). Esta teoría sustenta que las actitudes docentes no son inherentes, sino que se configuran mediante experiencias compartidas, aprendizajes sociales y la internalización de valores culturales relacionados con la diversidad y la inclusión. En este sentido, el enfoque constructivista refuerza que la disposición del docente hacia los alumnos con NEE es una manifestación de la construcción social de su rol, guiada por las experiencias y aprendizajes adquiridos en contextos inclusivos.

#### **2.2.6. Inclusión o integración**

Cuando se debaten los conceptos de integración e inclusión, se observa con frecuencia que estos términos se utilizan a veces indistintamente debido a su similitud semántica. Sin embargo, a pesar de compartir el objetivo común de integrar en la sociedad a aquellos con discapacidad, estas etiquetas engloban realidades distintas (Molina , 2015).

Destacados estudiosos del tema han observado que la noción de inclusión puede resultar desconcertante, por lo que hacen hincapié en la necesidad de establecer una comprensión conceptual clara de este término (Ainscow et al., 2006). Dicha aclaración es crucial para el progreso y aplicación de prácticas inclusivas. Una de las principales fuentes de confusión surge al distinguir entre los conceptos de integración escolar e inclusión educativa. Según la UNESCO (2008), la noción se aclara de la siguiente manera: El concepto de este último, va más allá de la mera integración de determinados alumnos en la educación ordinaria. Abarca un punto de vista más amplio que pretende analizar y reformar las I.E y otros

contextos de aprendizaje para atender eficazmente las diversas necesidades de los educandos.

Por otro lado, la integración es un proceso dirigido a facilitar la inclusión de individuos con NEE mediante el establecimiento de métodos alternativos dentro del sistema educativo que den cabida a otros alumnos dentro del entorno escolar (Molina , 2015). Porras (2010) destaca que está basada en la normalización de la vida de aquellos que poseen necesidades de asistencia educativa especiales. Por el contrario, la inclusión se defiende como un derecho universal para todo ser humano, independientemente de su necesidad o falta de ella.

En resumen, la integración en la educación se centra en proporcionar asistencia educativa a individuos con dichas necesidades. Esto implica el desarrollo de sistemas de recursos y apoyo innovadores, así como profesionales formados en el campo de la educación especial. Por el contrario, la inclusión opera sobre un modelo que enfatiza la disposición de la comunidad escolar, para comprender la diversidad por medio de un proceso social-comunitario.

En palabras de Porras (2010), la integración sugiere la aplicación de ajustes curriculares como estrategia para abordar las disparidades entre los niños con necesidades especiales de apoyo escolar. Por otro lado, la inclusión aboga por un currículo universal que englobe intrínsecamente estos ajustes. Según el autor, es importante percibir el currículo no como un medio para que los alumnos adquieran conocimientos diversos, sino como un medio para que adquieran conocimientos de formas diversas.

A la luz de lo anterior, es imperativo que las instituciones establezcan una cultura inclusiva como elemento fundacional para ofrecer un apoyo educativo significativo a todos los educandos independientemente de sus cualidades y características individuales. Este enfoque debe evitar cualquier forma de diferenciación o modificación curricular, como se suele hacer en los modelos de integración. En su lugar, aboga por un currículo unificado que incorpore implícitamente adaptaciones para los alumnos con NEE, fomentando así un entorno pedagógico integrador.

### **2.2.7. Teorías orientadas a la inclusión**

Uno de los modelos teóricos clave dentro de este contexto es la teoría de la educación inclusiva, propuesta por Hehir (2005). Este marco, aboga por que los sistemas de enseñanza experimenten una transformación para garantizar que la población estudiantil, aún con sus capacidades y necesidades, tengan acceso a una educación de calidad en entornos inclusivos (Hehir, 2002). Dentro de esta se establecen los siguientes elementos:

El acceso equitativo, que se basa en la premisa de que todos los estudiantes tienen el derecho fundamental de acceder a la educación, lo cual implica eliminar barreras sociales, físicas y pedagógicas, capaces de impedir la participación de los estudiantes con discapacidades u otras necesidades especiales. La participación y aprendizaje, que vela por que todos participen plenamente en dichos procesos. Esto va más allá de simplemente estar presente en el aula; se trata de involucrarse activamente en las actividades de aprendizaje y tener oportunidades significativas para adquirir conocimientos y habilidades. Como tercer elemento se tiene, la interacción social, promoviendo la colaboración y el aprendizaje compartido entre estudiantes con y sin discapacidades. Esta interacción no solo fomenta la empatía, sino que también contribuye al desarrollo social y emocional de todos los involucrados (Hehir, 2005).

La diversidad y valores como cuarto componente, en donde se reconoce y valora la diversidad en el aula, incluyendo diferencias en capacidades, habilidades y antecedentes culturales. La adaptación y personalización, dado que los entornos inclusivos requieren adaptaciones y enfoques pedagógicos individualizados para satisfacer las necesidades de todos. Esto puede incluir la modificación de estrategias de enseñanza, materiales educativos y evaluaciones para aseverar que todos puedan participar y aprender efectivamente. El componente de participación de la comunidad destaca la importancia de involucrar a familias, comunidad y otros actores en el proceso educativo. La colaboración entre estos actores contribuye a un enfoque integral y colaborativo en el desarrollo educativo de los estudiantes. Por último, la teoría aboga por la equidad y los derechos, sosteniendo que cada uno merece una enseñanza de calidad y ser tratado con respeto y dignidad, sin importar sus diferencias individuales (Timberlake, 2020).

Otro de los modelos teóricos es la teoría del currículo inclusivo desarrollada por Stainback y Stainback (1984), enfoque educativo que reconoce la diversidad de los estudiantes y aboga por crear planes de estudio y materiales educativos adaptables. Este enfoque busca diseñar un currículo que sea accesible y relevante para todos los estudiantes, pese a sus habilidades, antecedentes o necesidades. Los componentes clave de esta teoría incluyen:

Personalización del aprendizaje, al reconocer que cada uno es único y tiene diferentes formas de aprender, intereses y necesidades. Así, se ajusta el currículo para que sea significativo para cada individuo, motivándolos en su proceso educativo. La flexibilidad, en la que se busca que el currículo inclusivo pueda ajustarse a las cambiantes necesidades de los estudiantes. En este sentido, se pueden modificar contenidos, estrategias de enseñanza y evaluaciones para acomodar diferencias individuales y asegurar que todos tengan oportunidades de éxito. Además, se garantiza que todos los estudiantes accedan a contenidos esenciales, buscando equilibrar la personalización con la necesidad de brindar una educación sólida en conceptos clave (Florian, 2019).

Como tercer componente se encuentra la inclusión; el currículo no solo se ajusta para estudiantes con discapacidades, sino que se diseña para ser inclusivo para todos, incluyendo diversas habilidades, antecedentes culturales y estilos de aprendizaje. El enfoque en habilidades transversales, en el que además de conocimientos académicos, se valora habilidades como, pensamiento crítico, efectiva comunicación, resolución de problemas y trabajo en equipo, cruciales en una sociedad diversa y cambiante. La participación de los estudiantes en su aprendizaje, en donde se fomenta la autodirección y la toma de decisiones, cultivando habilidades de autorregulación y autonomía. Por último, se encuentra la colaboración docente, dado que la implementación exitosa del currículo inclusivo requiere colaboración efectiva entre docentes, personal de apoyo y profesionales diversos. Su planificación y adaptación se benefician de la experiencia multidisciplinaria del equipo educativo (Bolívar, 2019).

Las teorías citadas, ofrecen un ideal educativo que enfatiza la equidad y la adaptabilidad, aunque, en la práctica el implementarlas puede implicar barreras

estructurales, como limitaciones de recursos y resistencia al cambio dentro de las instituciones. Además, también requieren un compromiso sólido por parte de todos los miembros de la comunidad educativa, incluidos los padres y los administradores, para lograr una inclusión efectiva. Por lo tanto, aunque son un referente teórico útil, su aplicabilidad dependerá de una adaptación realista que considere los recursos disponibles y la disposición de las partes involucradas para llevar a cabo cambios significativos.

### **2.2.8. Inclusión educativa**

Antes de hablar del concepto como tal, es pertinente comenzar definiendo que es la inclusión. El concepto tuvo su origen en una conferencia desarrollada por la UNESCO en 1999, la cual marcó las etapas iniciales en el establecimiento de políticas prácticas para la aplicación de la educación inclusiva. Este acontecimiento dio lugar a un período de introspección sobre la misma, con un enfoque principal en la integración y aceptación de las personas con NEE dentro de las aulas ordinarias. Considerando a la inclusión como un método esencial para reconocer y abordar las diversas necesidades de todos los alumnos (Molina , 2015).

La civilización actual, sigue lidiando con las divisiones sociales. Si bien, las personas exhiben diversas capacidades y modos de expresión, surgen casos en los que la afirmación de la libertad personal se emplea como pretexto para infringir las libertades de los demás. Las diversas distinciones entre individuos, incluidas las discapacidades, género, origen étnico, cultura, religión, creencias, etc., constituyen factores etiológicos de las disputas sociales. Si bien el tema es complejo, la investigación presente, considera que el enfoque inclusivo educativo, tiene gran relevancia en el fomento del avance de la sociedad, a pesar de su naturaleza intrincada (Moreno y Nureña, 2022).

En primer lugar, la exposición regular a diversos puntos de vista favorece el perfeccionamiento de los mecanismos sociales interactivos en la población estudiantil. Para Valdés (2020), la inclusión en la educación implica la responsabilidad de la entidad de aseverar una enseñanza de calidad y excelencia para los estudiantes, independientemente de cualquier distinción existente entre ellos. Por lo tanto, es imperativo que el entorno educativo cultivado por las diversas

partes interesadas dentro de la escuela fomente un ambiente propicio para el cultivo de mecanismos constructivos de interacción social, promoviendo el diálogo y fomentando la aceptación. Esto se debe al hecho de que la situación dada presenta una vía potencial para que los alumnos cultiven la empatía y tolerancia, a medida que se comprometen en la tarea de compartir con los demás y superar los obstáculos que acompañan a la inclusión.

En segundo lugar, la presencia de aceptación social dentro de un grupo sirve como factor atenuante contra las consecuencias adversas del acoso durante la edad adulta. Reconociendo que los humanos tienen una inherente necesidad de relaciones, hasta el punto de que su bienestar físico y psicológico depende de sus interacciones con los demás, la educación inclusiva ofrece una vía prometedora para fomentar relaciones positivas desprovistas de prejuicios (Moreno y Nureña, 2022). Como afirma la UNESCO (2020), el concepto de inclusión educativa se refiere al imperativo de certificar que cada alumno sea considerado con valor y estima, y pueda experimentar un sentimiento distinto de afiliación. Se prevé que la creación de un entorno inclusivo en las primeras etapas de la escolarización fomentará el crecimiento personal positivo de los individuos, mitigando así las consecuencias adversas del acoso en etapas posteriores de la vida.

Abordando otras definiciones respecto a la inclusión en la educación, Huguet (2006), la considera como un proceso en el que todos los educandos tienen la posibilidad de ser parte del aula ordinaria y participar en el aprendizaje junto con sus compañeros. Según el autor, se afirma que individuos de todos los orígenes pueden coexistir en un entorno educativo típico, donde se defiende la igualdad de oportunidades y derechos sin ningún tipo de discriminación. Este entorno inclusivo fomenta el cultivo de valores entre los alumnos, permitiéndoles ser más compasivos, equitativos y sensibles a las necesidades de sus compañeros y de la comunidad en general.

Para la UNESCO (2020), es un enfoque sistemático que trata de abordar las distintas necesidades de los alumnos promoviendo su activa participación y minimizando los casos de exclusión en el ámbito educativo. En otras palabras, dicha entidad, refiere que el modelo educativo considera las características únicas e individualidades, así como las diversas necesidades, con el fin de garantizar que

los alumnos con NEE no se eduquen en entornos separados de las aulas ordinarias. Este enfoque pretende mejorar sus interacciones sociales y evitar cualquier forma de discriminación o segregación.

Por su parte, el Ministerio de Educación (2021), refiere que se caracteriza por ser un enfoque pedagógico en respuesta a la diversidad. Se origina en el entorno escolar y se extiende a la sociedad. Además, sostiene que dicha educación tiene como base el principio de que los niños aprendan juntos, por encima de sus atributos sociales, culturales y funcionales. Este enfoque mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje al proporcionar un entorno que abarca, respeta y facilita el desarrollo holístico y la participación igualitaria de todos. Desde su perspectiva, abarca la consideración de las diversas discapacidades que presentan los alumnos en el entorno escolar. Se postula que, a través del compromiso con sus compañeros, los estudiantes con discapacidades podrían fomentar el cultivo de actitudes positivas y mejorar sus experiencias de aprendizaje en general.

El sistema de educación inclusiva se basa en varios principios fundamentales, como la justicia, la igualdad, el apoyo, un enfoque colaborativo, la adaptabilidad y diversos valores que han sido identificados como criterios para su filosofía (Esperanza et al., 2018). Como resultado, el entorno fomenta un sentido de cuidado igualitario para todos los individuos, incluidos jóvenes y adultos, cultivando así una percepción compartida de ser valorados dentro de su sociedad (Echeita et al., 2017).

En base a lo expuesto, cabe precisar que a pesar que la UNESCO y el MINEDU promueven la inclusión como un derecho fundamental, en la práctica, no todas las instituciones cuentan con los medios para aplicarla de manera efectiva; lo que revela una brecha entre el ideal de la inclusión y las realidades que enfrentan los docentes, lo que sugiere que las políticas inclusivas deben ir acompañadas de medidas de apoyo práctico, capacitación y recursos adicionales para que los docentes puedan materializar verdaderamente este enfoque en el aula.

### ***2.2.9. Aproximación del concepto de calidad de inclusión***

Respecto a la segunda variable, su conceptualización será abordada a partir del modelo formulado por Hehir (2005), quien la define como el grado en que las

instituciones educativas aseguran que cada estudiante, independientemente de sus características, capacidades o necesidades, tenga un equitativo acceso a oportunidades de aprendizaje significativo y participación en un entorno educativo que valora la diversidad, promueve la interacción positiva entre todos los estudiantes y brinda un apoyo efectivo para el desarrollo académico, emocional y social. La calidad de inclusión se mide por la efectividad de las estrategias pedagógicas, los recursos disponibles, la formación docente y el compromiso de la comunidad educativa en fomentar un aprendizaje genuino y enriquecedor para todos (Johnstone et al., 2020).

#### **2.2.10. Dimensiones de la calidad de inclusión**

Para la valoración de este constructo se tomará como referencia el estudio efectuado por De La Eze (2020), quien basado en la perspectiva teórica de Hehir, (2005) estableció las siguientes dimensiones:

La primera denominada convivencia escolar, la cual asume que las relaciones interpersonales desempeñan un papel crucial en los entornos educativos. Estas se caracterizan por el respeto mutuo de los derechos humanos, el reconocimiento de las normas acordadas colectivamente y la pacífica resolución de conflictos. Al fomentar un estilo de vida democrático y promover la educación ética y ciudadana entre los alumnos, estos lazos interpersonales contribuyen al desarrollo general de un entorno escolar armonioso (MINEDU, 2017).

En segundo lugar, se encuentra la dimensión de inclusión social, definida como el reconocimiento y respuesta a las necesidades estudiantiles a través de su activa participación en el proceso educativo, así como en diversos contextos culturales y comunitarios. También pretende minimizar la exclusión de la educación general de las personas con discapacidad. La inclusión es un aspecto integral de un proceso que está estrechamente asociado con el compromiso proactivo y la colaboración de todos los integrantes de una comunidad determinada (De La Eze , 2020).

Por último, como tercera dimensión se tiene a la igualdad de derechos, la cual postula que la dignidad es una característica distintiva del ser humano, en comparación con otros seres vivos. Esta cualidad impide que el individuo sea

considerado meramente como un medio para alcanzar un fin (De La Ese , 2020). Además, defiende la noción de que todos tienen el mismo derecho a ser tratados con justicia, respeto y dignidad en todo aspecto. Por tanto, sigue la premisa de que todos son iguales en valor y merecen las mismas oportunidades y protecciones legales y sociales.

El presente estudio, adaptará el modelo desarrollado por Hehir (2005), que se enfoca en garantizar un equitativo acceso a oportunidades de aprendizaje para todos los educandos. Además, las dimensiones establecidas por De La Ese (2020), derivadas de la perspectiva de Hehir, abordan aspectos cruciales para la inclusión. Este modelo se aprecia críticamente por su atención integral a las dimensiones pedagógicas, recursos, formación docente y compromiso comunitario. Su elección se sustenta en su capacidad para ofrecer una visión holística y multidimensional de la calidad de inclusión, considerando aspectos interpersonales, sociales y de igualdad. Este enfoque no solo evalúa la efectividad de las estrategias pedagógicas, sino que también enfatiza el valor de la convivencia e igualdad de derechos, elementos esenciales para la creación de un entorno educativo enriquecedor e inclusivo.

### ***2.2.11. Enfoque epistemológico de la calidad de inclusión***

La teoría de la educación inclusiva de Hehir (2005) se fundamenta en un enfoque crítico-transformativo, que plantea la necesidad de cambiar las estructuras educativas para asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o características, tengan un acceso equitativo a la educación (Hehir, 2005). Este enfoque crítico cuestiona las prácticas educativas tradicionales que pueden perpetuar la exclusión y busca promover un cambio sistémico hacia la equidad y la justicia social. Desde esta perspectiva, la calidad de inclusión se evalúa no solo en términos de acceso, sino de transformación del sistema educativo, considerando la diversidad como un valor enriquecedor que fomenta la participación y el aprendizaje significativo para todos los estudiantes.

Freire, con su teoría de la pedagogía crítica, aporta una base epistemológica sólida para el enfoque transformativo en la calidad de inclusión; el autor argumenta que la educación debe ser un acto de liberación que empodere a los estudiantes y

elimine las barreras que limitan su participación plena en el aprendizaje. Su visión sugiere que la inclusión no debe limitarse a la integración física, sino que debe fomentar una activa y equitativa participación, donde todos sean valorados y respetados (Freire, 1970). Este enfoque transforma la educación en una herramienta de justicia social, en la cual la calidad de inclusión se mide por la capacidad de la escuela de crear un entorno en el que todos los estudiantes, sin importar sus necesidades, puedan desarrollarse en un espacio respetuoso y libre de discriminación.

### **2.2.12. Necesidades Educativas Especiales**

Se considera que un alumno tiene NEE cuando encuentra dificultades más importantes que sus compañeros para acceder a los contenidos de aprendizaje adecuados a su edad. En consecuencia, requieren adaptaciones en el acceso y/o modificaciones en el currículo para hacer frente a estas dificultades (MINEDU, 2017).

Pérez (2020), las define como atributos distintivos que diferencian a los individuos de sus compañeros en el contexto del aprendizaje. Por lo tanto, los educadores están obligados a implementar modificaciones curriculares, que luego se traducen en enfoques pedagógicos destinados a mejorar el proceso de adquisición de conocimientos.

Según Albán-Martínez y Naranjo-Hidalgo (2020) se han realizado esfuerzos para atender diversas necesidades educativas, tanto permanentes como temporales. Entre las necesidades permanentes se encuentran las discapacidades intelectuales, físicas, sensoriales, motoras, como la parálisis cerebral, así como las capacidades altas (superdotación). Las necesidades temporales, identificadas por Carrión et al. (2017), engloban el trastorno específico del lenguaje, aprendizaje, trastornos emocionales, conductuales y por déficit de atención.

Se considera que un alumno tiene NEE cuando encuentra más dificultades que sus pares para acceder al currículo prescrito que se ajusta a su edad. Estos retos pueden surgir de factores internos, como dificultades o deficiencias de aprendizaje, o de factores externos, como el entorno sociofamiliar o una historia de aprendizaje desajustada (Albán-Martínez y Naranjo-Hidalgo, 2020). Para hacer

frente a estas dificultades, el alumno requiere adaptaciones y/o modificaciones significativas en diferentes áreas del currículo con el fin de compensar sus limitaciones. Además, son individuos que se enfrentan a dificultades más significativas en su aprendizaje en comparación con sus compañeros y no alcanzan las competencias curriculares esperadas para su grado. Estas dificultades pueden deberse a factores sociales o emocionales, lo que requiere modificaciones adecuadas en su planificación curricular (MINEDU, 2017).

### 2.3. Marco conceptual

**Actitud:** Inclinação adquirida a comportarse regularmente de manera desfavorable o favorable hacia un elemento específico (objeto físico, individuos, grupos, entre otros) (Ovejero, 2010).

**Actitud docente:** En el contexto pedagógico, abarca el acto de implicarse o crear distancia, mostrar desinterés o interés y reaccionar con optimismo o pesimismo ante una o varias situaciones. La actitud docente, está significativamente asociada a las expectativas de un alumno con discapacidad (Vega, 2017).

**Inclusión:** Enfoque que busca asegurar que todos los individuos, sin importar sus diferencias, tengan igualdad de oportunidades, método esencial para reconocer y abordar las diversas necesidades de todos (UNESCO, 2020).

**Inclusión educativa:** Enfoque sistemático que trata de abordar las distintas necesidades de los alumnos promoviendo su activa participación y minimizando los casos de exclusión en el ámbito educativo. Considera las características únicas e individualidades, así como las diversas necesidades, con el fin de garantizar que los alumnos con NEE no se eduquen en entornos separados de las aulas ordinarias (UNESCO, 2020).

**Calidad de inclusión:** Medida en que las instituciones educativas garantizan igual acceso a oportunidades de aprendizaje y participación para cada estudiante, sin importar sus características, capacidades o necesidades individuales (Hehir, 2005). Esto ocurre en un entorno que valora la diversidad,

promueve interacciones positivas y proporciona apoyo efectivo para el desarrollo académico, social y emocional (Johnstone et al., 2020).

**Necesidades Educativas Especiales:** Se considera que un alumno tiene NEE cuando encuentra dificultades más importantes que sus compañeros para acceder a los contenidos de aprendizaje adecuados a su edad. En consecuencia, requieren adaptaciones en el acceso y/o modificaciones en el currículo para hacer frente a estas dificultades (MINEDU, 2010).

## **2.4. Sistemas de hipótesis**

### **Hipótesis general**

Existe relación entre la actitud docente y la calidad de inclusión hacia los niños con NEE de Instituciones de Educación Inicial de Trujillo, 2024.

### **Hipótesis específicas**

Existe relación entre el componente afectivo y la calidad de inclusión hacia los niños con NEE de Instituciones de Educación Inicial de Trujillo, 2024.

Existe relación entre el componente cognitivo y la calidad de inclusión hacia los niños con NEE de Instituciones de Educación Inicial de Trujillo, 2024.

Existe relación entre el componente conductual y la calidad de inclusión hacia los niños con NEE de Instituciones de Educación Inicial de Trujillo, 2024.

## **Variables. Operacionalización de variables**

### **Variable 1:**

Actitud docente

### **Variable 2:**

Calidad de inclusión

Tabla 1

## Matriz de Operacionalización

VARIABLES DE ESTUDIO	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIÓN	INDICADORES	INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN	ESCALA DE MEDICIÓN	NIVELES Y RANGO
Actitud docente	En el contexto pedagógico, abarca el acto de implicarse o crear distancia, mostrar interés o desinterés y reaccionar con optimismo o pesimismo ante una o varias situaciones. La actitud del profesor está significativamente asociada a las expectativas de un alumno con discapacidad (Vega, 2017).	Se utilizó un instrumento compuesto por 3 dimensiones, representadas por 20 ítems, que integran 8 indicadores. El instrumento se encuentra en una escala ordinal tipo Likert.	Cognitivo	- Estrategias de enseñanza - Capacitación permanente - Conocimiento de metodologías	Cuestionario de Actitud Docente	Ordinal tipo Likert	Bajo (20-33)
			Afectivo	- Comunicación fluida - Muestra de aprecio - Expresión de necesidades		Nunca (1) A veces (2) Siempre (3)	Medio (34-47) Alto (48-60)
			Conductual	- Brinda respuestas educativas - Trato amable			
Calidad de inclusión	Medida en que las instituciones garantizan igual acceso a oportunidades de aprendizaje y participación para cada estudiante, sin importar sus características, capacidades o necesidades individuales. Esto ocurre en un entorno que valora la diversidad, promueve interacciones positivas y proporciona apoyo efectivo para el desarrollo académico, social y emocional (Hehir, 2005; Johnstone et al., 2020).	Se estimó por medio de un instrumento conformado por 3 dimensiones, representadas por 18 ítems, que integran 10 indicadores. Se encuentra en una escala ordinal con categorías de respuesta tipo Likert.	Convivencia escolar	- Convivencia - Armonía - Interacción	Cuestionario de Calidad de Inclusión	Ordinal tipo Likert	Bajo (18-30)
			Inclusión social	- Institución educativa - Familia - Sociedad		Nunca (1) A veces (2)	Medio (31-42) Alto (43-54)
			Derechos iguales	- Vida y salud - Recreación - Vivienda - Educación		Siempre (3)	

### III. METODOLOGÍA EMPLEADA

#### 3.1. Tipo y nivel de investigación

El estudio fue de tipo básico, ya que se centró en la adquisición de información necesaria para mejorar la comprensión y conocimiento relativo a las variables en cuestión. Además, sirve para confirmar y validar información preexistente, sin incorporar o buscar necesariamente aplicaciones prácticas inmediatas (Calderón y Alzamora, 2019).

Asimismo, fue de nivel correlacional, que de acuerdo con Álvarez-Risco (2020) pretende identificar si determinados fenómenos están relacionados entre sí o si no existe relación alguna entre ellos; su objetivo es examinar la correlación entre los cambios en una variable y los cambios en otra.

#### 3.2. Población y muestra de estudio

##### 3.2.1. Población

La población se refiere a los individuos colectivos que forman la base de la muestra, normalmente exhiben características comunes y se adhieren a normas específicas (Ventura, 2017). Para delimitar la población con la que se trabajó en la presente investigación, se acudió a la Unidad de Estadística Educativa (ESCALE), que es un Portal de Registro de Instituciones y Programas Educativos gestionado por el MINEDU. Una vez precisados los criterios de búsqueda (nivel, gestión y localización) se delimitó una población de 593 docentes pertenecientes a Instituciones Educativas de la UGEL 3 - Trujillo. La selección de los implicados se efectuó en base a los criterios siguientes:

##### **Criterios de inclusión:**

- Docentes que decidan participar de forma voluntaria en el estudio.
- Docentes que laboren en Instituciones que cuenten con educación Inicial de la UGEL 3 – Trujillo.

##### **Criterios de exclusión**

- Docentes que entreguen incompletos los cuestionarios.

- Docentes que no autoricen participar en la investigación.
- Docentes pertenecientes al sector público

### 3.2.2. Muestra

La muestra, es el subconjunto de sujetos seleccionados de una población, de los cuales se recoge información, con el fin de realizar clasificaciones predictivas (Ventura, 2017). Al respecto, la muestra incluyó un total de 50 docentes de Educación Inicial de la UGEL 3 - Trujillo.

### 3.2.3. Muestreo

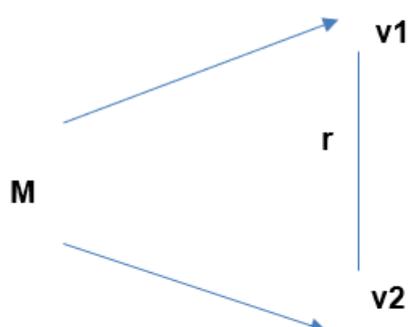
Se aplicó un muestreo intencional no probabilístico, una técnica que permite seleccionar a los participantes en función de los criterios del investigador y de características como la practicidad, accesibilidad, o participación voluntaria de los mismos.

## 3.3. Diseño de investigación

Tuvo un diseño no experimental, con un alcance correlacional, dado que no se manipularon directamente las variables, ni se controlaron las condiciones del entorno, por el contrario, solo se limitó a su observación y análisis. Además, se evaluó el grado de relación entre las variables de estudio (Cabezas, 2018).

### Figura 1

*Esquema del diseño correlacional*



Dónde:

M = Docentes de Instituciones de Educación Inicial de Trujillo

v1= Actitud docente

v2 = Calidad de inclusión

r = Relación entre variables

### **3.3.1. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

#### **Técnica**

Se empleó la encuesta, método, que posibilita el obtener información referente a creencias, opiniones, actitudes, preferencias u otros aspectos respecto a un determinado tema, datos que serán analizados de forma descriptiva y en términos de asociación entre variables, para responder a la pregunta de estudio (Feria et al., 2020).

Las encuestas se aplicaron de forma anónima por la naturaleza de la investigación, la confidencialidad y el anonimato de los datos fueron aspectos esenciales para asegurar la colaboración de las instituciones y profesoras.

#### **Instrumentos**

Se aplicó el cuestionario para la recopilación de datos. Torres-Lara (2021), lo define como una herramienta que abarca una serie de indicaciones y preguntas, orientadas a obtener información de los consultados. Para el estudio, se emplearán los siguientes:

El Cuestionario de Actitud Docente, desarrollado en Perú por Saavedra en el año 2021, está orientado a evaluar la actitud de los maestros hacia estudiantes con NEE. Consta de 3 dimensiones (cognitiva, afectiva y conductual) las cuales están representadas por 20 ítems, mismos que se encuentran en escala de medición ordinal tipo Likert, con tres alternativas, que van desde “Nunca” (1) hasta “Siempre” (3).

En segundo lugar, se tiene al Cuestionario de Calidad de Inclusión, el cual fue diseñado y aplicado en contexto peruano por De La Ese, en el año 2020, con el propósito de estimar el grado de inclusión en el aula y en la escuela en general de niños con NEE. Dicho instrumento está conformado por tres dimensiones que son: Convivencia escolar, inclusión social y derechos iguales, mismas que a su

vez están representadas por 18 ítems en escala ordinal, y utiliza una escala tipo Likert de tres puntos para valorar las respuestas de los docentes, que van desde “Nunca” (1), hasta “Siempre” (3).

Concerniente a la validez de un instrumento, comprende la capacidad de este para medir lo que se supone que debe medir. Es decir, se trata de una medida de la precisión y exactitud con la que el instrumento mide la variable o constructo que se está midiendo (Almanasreh et al., 2019). Al respecto el Cuestionario de Actitud Docente fue sometido a validez de contenido, mediante el criterio de 3 expertos, los cuales determinaron que cuenta con las características necesarias para ser considerado aplicable (Saavedra, 2021). De igual manera, el Cuestionario de Calidad de Inclusión tuvo la apreciación de 5 jueces expertos, quienes evaluaron que cada ítem muestra relación con la dimensión, indicador y opción de respuesta, otorgando una valoración de nivel alto en todos los criterios mencionados (De La Eze, 2020).

En relación con la confiabilidad, esta hace alusión a la estabilidad y consistencia de las mediciones. Es decir, se trata de la capacidad de un determinado instrumento para generar resultados replicables y consistentes en momentos y situaciones diferentes. Uno de los métodos tradicionales empleados para su estimación es el coeficiente Alfa de Cronbach el cual estima la consistencia interna de los ítems de una prueba, cuyos valores deben de estar entre .70 y .90 para considerarse aceptables (Ventura-León y Peña-Calero, 2021). En relación con ello, es necesario precisar que, tanto el cuestionario de actitud docente ( $\alpha=.95$ ), como el de calidad de inclusión ( $\alpha=.95$ ) alcanzaron valores adecuados de fiabilidad, resultados que garantizan la consistencia interna de los ítems y respaldan la estabilidad de las mediciones en diferentes momentos y situaciones.

### **3.3.2. Procesamiento y análisis de datos**

Se aplicó la subsiguiente metodología: Inicialmente una vez efectuada la recopilación de los datos, esta sirvió para construir una base de datos en Excel; la que seguidamente se organizó en función de los aspectos dimensionales de las variables, seguida de la agregación de cada variable. Posteriormente, la base

de datos fue transferida al software SPSS para comenzar con el análisis inferencial, el cual consistió en sintetizar y presentar los datos de forma numérica o gráfica, que permitirán examinar las tendencias, distribuciones o frecuencias de cada variable, además de los rangos y niveles. Posteriormente, se efectuó la estadística inferencial, para lo cual, se procedió a realizar mediante el estadístico de Kolmogorov-Smirnov, una prueba de normalidad; cuyo resultado orientó la selección del coeficiente estadístico a emplear (Spearman), en función de la distribución de la muestra, lo que posibilitó la estimación de la asociación entre las variables.

## IV. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

### 4.1. Análisis e interpretación de resultados

**Tabla 2**

*Análisis de normalidad*

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Actitud docente	,103	50	,200
Calidad de inclusión	,179	50	,000

La tabla 2 muestra los resultados de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para las variables "Actitud docente" y "Calidad de inclusión", ambas con tamaños de muestra de 50 y valores de significancia de .200 y .000, respectivamente. Dado que al menos uno de los p-valores es menor que .05, se afirma que los datos están distribuidos normalmente para ambas variables, por lo tanto, se opta por usar métodos no paramétricos para su análisis. En particular, el coeficiente Spearman es recomendado, ya que no asume normalidad en la distribución de los datos y es adecuado para medir la asociación entre variables que no se distribuyen de forma normal.

### 4.2. Docimasia de hipótesis

#### Hipótesis general

**Ha:** Existe relación entre la actitud docente y la calidad de inclusión hacia los niños con NEE de Instituciones de Educación Inicial de Trujillo, 2024.

**Ho:** No existe relación entre la actitud docente y la calidad de inclusión hacia los niños con NEE de Instituciones de Educación Inicial de Trujillo, 2024.

**Tabla 3**

*Correlación entre la actitud del docente y la calidad de inclusión hacia los niños con NEE*

		Actitud docente
	Rho	,488
Calidad de inclusión	Sig. (bilateral)	,000
	N	50

### **Interpretación**

En la tabla presentada, se muestra una correlación de Spearman moderada ( $\rho = .488$ ) entre las evaluadas variables, con un p-valor de .000. Por tanto, dado que, ( $p \text{ valor} = 0.000$ )  $<$  ( $\alpha = 0.05$ ), lleva a la negación de la hipótesis nula y la aceptación de la hipótesis alternativa que postula una relación entre las variables.

### **Hipótesis específica 1**

**Ha:** Existe relación entre el componente afectivo y la calidad de inclusión hacia los niños con NEE de Instituciones de Educación Inicial de Trujillo, 2024.

**Ho:** No existe relación entre el componente afectivo y la calidad de inclusión hacia los niños con NEE de Instituciones de Educación Inicial de Trujillo, 2024.

**Tabla 4**

*Correlación entre el componente afectivo y la calidad de inclusión hacia los niños con NEE*

		Dimensión afectiva
	Rho	,368
Calidad de inclusión	Sig. (bilateral)	,008
	N	50

### Interpretación

En la tabla presentada, la correlación entre el componente afectivo y la calidad de inclusión hacia los niños con NEE muestra un coeficiente moderado ( $\rho = .368$ ) con un valor de significancia de .008. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula, ya que se tiene un ( $p\text{-valor}=.008$ )  $<$  ( $\alpha=.050$ ) y se acepta la alterna que sugiere una relación entre el componente afectivo y la calidad de inclusión.

### Hipótesis específica 2

**Ha:** Existe relación entre el componente cognitivo y la calidad de inclusión hacia los niños con NEE de Instituciones de Educación Inicial de Trujillo, 2024.

**Ho:** No existe relación entre el componente cognitivo y la calidad de inclusión hacia los niños con NEE de Instituciones de Educación Inicial de Trujillo, 2024.

### Tabla 5

*Correlación entre el componente cognitivo y la calidad de inclusión hacia los niños con NEE*

		Dimensión cognitiva
	Rho	,367
Calidad de inclusión	Sig. (bilateral)	,009
	N	50

### Interpretación

La tabla evidencia una moderada correlación entre el componente cognitivo y la calidad de inclusión hacia los niños con NEE, con un rho de .367 y nivel de significancia de .009, en consecuencia, al tener un ( $p=.009$ )  $<$  ( $p=.050$ ), se rechaza la hipótesis nula, indicando que hay evidencia estadística para afirmar una relación significativa entre estas variables, por lo tanto, la hipótesis alternativa que sugiere una relación significativa es aceptada.

### Hipótesis específica 3

**Ha:** Existe relación entre el componente conductual y la calidad de inclusión hacia los niños con NEE de Instituciones de Educación Inicial de Trujillo, 2024.

**Ho:** No existe relación entre el componente conductual y la calidad de inclusión hacia los niños con NEE de Instituciones de Educación Inicial de Trujillo, 2024.

**Tabla 6**

*Correlación entre el componente conductual y la calidad de inclusión hacia los niños con NEE*

		Dimensión conductual
	Rho	,376
Calidad de inclusión	Sig. (bilateral)	,007
	N	50

### Interpretación

La tabla muestra una moderada relación entre el componente conductual y la calidad de inclusión hacia niños con NEE, con un rho de .376 y un valor p de .007, en consecuencia, al tener un  $(p=.007) < (p=.050)$ , se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna, evidenciando que existe una significativa correlación entre las variables.

## V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La inclusión de niños con NEE es un tema de gran importancia global que ha llevado a diversos países a implementar políticas para garantizar una educación inclusiva de calidad. No obstante, a pesar de los esfuerzos, persisten barreras significativas que limitan el acceso y la finalización educativa de estos niños (UNESCO, 2020). Las actitudes de los maestros juegan un papel crucial en la efectividad de la educación inclusiva, ya que influyen directamente en la implementación de prácticas inclusivas (Saloviita, 2019), siendo determinantes clave para el éxito de la inclusión educativa (Florian, 2019). En este contexto, este estudio se planteó determinar la relación entre actitud docente y calidad de inclusión en niños con NEE de Instituciones de Educación Inicial de Trujillo.

En relación con el objetivo general los resultados demostraron que existe una relación positiva entre la actitud docente y la calidad de inclusión hacia niños con NEE, de Instituciones de Educación Inicial de Trujillo ( $p = .000$ ;  $\rho = .488$ ). Estos hallazgos coinciden con lo reportado por Saavedra (2021), en docentes de una I.E de Ucayali donde se demostró que una actitud docente positiva está fuertemente asociada con mayores niveles de inclusión educativa ( $p = 0.000$ ;  $\rho = 0.860$ ). Asimismo, la investigación de Távara (2020) confirmó una correlación significativa entre ambas variables ( $p = 0.00$ ) en educadores de ocho instituciones del distrito de Independencia en Lima.

La relación puede dilucidarse a partir de la teoría de Allport (1935), quien conceptualiza la actitud como una disposición cognitiva y neurológica moldeada por experiencias pasadas, influenciando significativamente el comportamiento de las personas, lo que se traduce en la manera en que los educadores interactúan y se comprometen con los estudiantes con NEE, en este sentido, una actitud positiva hacia estos puede fomentar un ambiente más inclusivo y receptivo, facilitando la implementación de efectivas prácticas inclusivas. Simultáneamente, el modelo de calidad de inclusión de Hehir (2005) subraya que la inclusión no solo depende de políticas y recursos, sino también del compromiso y actitud de los docentes. Los principios de equidad y diversidad promovidos por Hehir (2005) se alinean con la teoría del contacto intergrupal de Allport, que sostiene que la positiva interacción entre grupos diferentes reduce

prejuicios y mejora las relaciones interpersonales. En el contexto educativo, cuando los docentes muestran actitudes positivas y están dispuestos a adaptarse a las necesidades del alumnado, se crea un entorno que favorece la inclusión y el integral desarrollo de los alumnos con NEE.

La convergencia de estas teorías sugiere que una actitud docente positiva es un factor crucial para la calidad de la inclusión educativa. Los educadores que creen en la importancia de la inclusión y están dispuestos a adaptarse y aprender sobre las necesidades de sus estudiantes, contribuyen a un ambiente más acogedor y efectivo para todos. Este nexo teórico se refleja en los resultados empíricos que muestran una directa correlación entre las citadas variables, reforzando la idea de que las creencias y disposiciones de los docentes son determinantes en la implementación exitosa de prácticas inclusivas.

En respuesta al objetivo específico 1, los resultados mostraron que el componente afectivo guarda una relación positiva y significativa con la calidad de inclusión hacia niños con NEE de instituciones de educación inicial de Trujillo ( $p = .008$ ;  $\rho = .368$ ). Lo anterior guarda similitud con lo efectuado por Saavedra (2021), quien luego de evaluar a docentes de una entidad educativa de Ucayali, confirmó que la dimensión afectiva está positivamente correlacionada con la inclusión educativa ( $p = .000$ ;  $\rho = .670$ ), adicionalmente se alinea con lo reportado por Mantilla (2020) en educadores de una I.E.P de Trujillo, en donde se confirmó una significativa y positiva asociación entre la empatía afectiva docente y la actitud hacia la educación inclusiva ( $r = 0.385$ ).

La relación hallada se fundamenta en la concepción de que las emociones y sentimientos del docente hacia la inclusión de alumnos con NEE son fundamentales para crear un entorno educativo positivo y equitativo. Según Allport (1954), el componente afectivo de la actitud involucra la valoración emocional negativa o positiva que influye en el comportamiento del docente. Cuando este desarrolla sentimientos positivos hacia la inclusión, como el reconocimiento y la satisfacción de trabajar con alumnos con NEE, esto se traduce en un compromiso genuino con prácticas inclusivas.

Este compromiso emocional mejora la calidad de inclusión, ya que los docentes están más dispuestos a implementar estrategias pedagógicas efectivas y a participar activamente en la formación continua sobre inclusión (Granada et al., 2013; Echeita et al., 2017). Así, la empatía y las emociones positivas hacia los alumnos con NEE fomentan un entorno educativo inclusivo que valora la diversidad y promueve el desarrollo integral de todos los estudiantes (UNESCO, 2020).

En respuesta al objetivo específico 2, los análisis confirmaron que el componente cognitivo de la actitud docente se correlaciona positivamente con la calidad de inclusión hacia niños con NEE de instituciones de educación inicial de Trujillo ( $p = .008$ ;  $\rho = .367$ ). Esto se alinea con estudios previos como el de Távara (2020), quien encontró una relación directa entre la dimensión cognitiva de las actitudes docentes y la inclusión educativa en docentes de primaria en Lima ( $p = 0.01$ ), y el de Saavedra (2021), quien también confirmó una correlación positiva entre la inclusión educativa y la dimensión cognitiva ( $p = 0.000$ ;  $\rho = 0.640$ ) en docentes de una I.E de Ucayali.

La teoría subraya que la actitud docente, especialmente su componente cognitivo, es crucial para la inclusión educativa. Según Allport (1954), implica las creencias y conocimientos del docente sobre la educación inclusiva, lo cual determina en gran medida su disposición para implementar estrategias inclusivas. Un docente con un fuerte componente cognitivo entiende y valora la diversidad, aplicando conocimientos adquiridos a través de formación continua para adaptar su enseñanza a las necesidades de todos los alumnos. Esta comprensión profunda del valor de la educación inclusiva refuerza la implementación de prácticas pedagógicas que promueven un entorno inclusivo y equitativo, tal como lo destaca Hehir (2005), quien afirma que la calidad de inclusión se refleja en la capacidad de las instituciones para ofrecer un acceso equitativo y significativo a todos los estudiantes.

Según Granada et al. (2013), las percepciones y creencias informadas y positivas hacia la inclusión permiten la implementación de estrategias pedagógicas que atienden las necesidades de todos los alumnos, promoviendo un entorno equitativo y respetuoso de la diversidad. Echeita et al. (2017) destaca

que la formación continua en inclusión educativa mejora las competencias del docente para adaptar sus métodos de enseñanza, lo que se traduce en una mejor calidad de inclusión. Así, una actitud cognitiva positiva y bien informada es crucial para desarrollar un entorno inclusivo de alta calidad (UNESCO, 2020). Por tanto, la correlación positiva encontrada sugiere que un mayor nivel de conocimientos y creencias inclusivas en los docentes mejora significativamente la calidad de inclusión en sus aulas, promoviendo un entorno educativo que valora la diversidad y proporciona apoyo efectivo para el desarrollo académico y social de todos los estudiantes.

Por último, en referencia al objetivo específico 3 los resultados demostraron que existe una relación positiva entre el componente conductual y la calidad de inclusión hacia niños con NEE, de Instituciones de Educación Inicial de Trujillo ( $p = .000$ ;  $\rho = .376$ ). Este hallazgo es consistente con el estudio de Saavedra (2021), quien reportó una fuerte asociación entre la actitud conductual de los educadores y los niveles de inclusión educativa en la I.E Emblemática Faustino Maldonado de Ucayali ( $p = 0.000$ ;  $\rho = 0.680$ ). Asimismo, Távara (2020) encontró una correlación significativa entre el componente conductual y la inclusión educativa en entornos educativos del distrito de Independencia en Lima ( $p = 0.00$ ).

Esta relación se fundamenta teóricamente en lo sostenido por Allport (1954) quien refiere que el componente conductual de las actitudes implica una propensión a actuar de determinada manera ante el objeto de la actitud, siendo esencial en la manifestación práctica de dichas actitudes. Para el autor, la acción derivada de estas disposiciones cognitivas y emocionales guía y energiza el comportamiento, promoviendo prácticas inclusivas efectivas en el aula. Por su parte, Hehir (2005) destaca que la calidad de inclusión se mide por la efectividad de las estrategias pedagógicas y formación docente, elementos que están directamente influenciados por las actitudes conductuales de los profesores. Un comportamiento docente favorable, que sigue los lineamientos inclusivos del MINEDU y mantiene altas expectativas para todos los estudiantes, facilita un entorno de aprendizaje equitativo y de alta calidad para alumnos con NEE.

Complementariamente, Ovejero (2010) destaca que las actitudes se aprenden y se manifiestan a través de respuestas conductuales ante diversas situaciones, sugiriendo que la formación continua y experiencias positivas pueden fortalecer las actitudes inclusivas de los docentes. Granada et al. (2013) afirman que la actitud docente incluye percepciones, creencias, emociones y respuestas hacia una estrategia educativa inclusiva. Así, ambos autores convergen para explicar cómo un componente conductual positivo en los docentes mejora la inclusión educativa.

## VI. CONCLUSIONES

Para el objetivo general, se confirma una relación positiva y significativa entre la actitud docente y la calidad de inclusión de niños con NEE en Instituciones de Educación Inicial de Trujillo ( $p = 0.000$ ;  $\rho = 0.488$ ).

En relación con el objetivo específico 1, los resultados indican que el componente afectivo de la actitud docente está positivamente correlacionado con la calidad de inclusión de niños con NEE en Instituciones de Educación Inicial de Trujillo ( $p = 0.008$ ;  $\rho = 0.368$ ).

Para el objetivo específico 2, orientado a evaluar la relación entre el componente cognitivo de la actitud docente y la calidad de inclusión de niños con NEE en Instituciones de Educación Inicial de Trujillo, se encontró una correlación positiva y significativa ( $p = 0.008$ ;  $\rho = 0.367$ ).

En relación con el objetivo específico 3, se encontró una relación significativa y positiva entre el componente conductual de la actitud docente y la calidad de inclusión de niños con NEE en Instituciones de Educación Inicial de Trujillo ( $p = 0.000$ ;  $\rho = 0.376$ ).

## VII. RECOMENDACIONES

A los directores de las Instituciones de Educación Inicial en el área de la UGEL 3, considerar programas de formación o fortalecimiento en educación inclusiva, enfocándose en la implementación de capacitaciones continuas que incorporen prácticas actualizadas y metodologías efectivas, a fin de mejorar la preparación de los educadores para promover una cultura inclusiva en las instituciones educativas de Trujillo, contribuyendo así a la calidad de la educación inclusiva en este sector.

A los directores de los centros educativos mencionados, implementar políticas institucionales que fomenten un ambiente inclusivo y de apoyo para los docentes. Esto incluye la creación de espacios de colaboración y reflexión, así como el establecimiento de recursos adecuados para la enseñanza inclusiva, para fortalecer el compromiso institucional con la inclusión educativa y mejorar el clima escolar.

A los docentes de nivel inicial, profundizar en la reflexión sobre sus propias actitudes hacia la inclusión mediante el desarrollo de grupos de discusión y sesiones de autoevaluación dentro de la institución, esto les permitirá identificar áreas de mejora en sus prácticas inclusivas y fortalecer sus habilidades en la atención a niños con NEE, contribuyendo así a una mejor calidad de inclusión en sus aulas.

Para futuras investigaciones, se sugiere ampliar la muestra de docentes participantes para incluir una diversidad más representativa de contextos educativos dentro de Trujillo; esto permitirá generalizar mejor los resultados y capturar variaciones que puedan existir entre diferentes áreas geográficas y tipos de instituciones educativas.

Considerar diseños longitudinales que permitan evaluar las actitudes de los docentes hacia la inclusión a lo largo del tiempo, lo que proporcionaría una visión más completa de cómo las actitudes pueden cambiar o consolidarse con el tiempo y la experiencia profesional, contribuyendo así a estrategias más efectivas de desarrollo profesional continuo.

## VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusión*. Routledge.
- Álava, C. (2003). *Psicología de las Emociones y Actitudes*. Alfaomega. [https://books.google.com.pe/books/about/Psicologia\\_de\\_Las\\_Emociones\\_Y\\_Actitudes.html?id=plAMAAAACAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.pe/books/about/Psicologia_de_Las_Emociones_Y_Actitudes.html?id=plAMAAAACAAJ&redir_esc=y)
- Albán-Martínez, J., & Naranjo-Hidalgo, T. (2020). Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual: un reto pedagógico para la educación formal. *Digita Publisher*, 5(4), 56-68. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.4.217>
- Albuquerque, L., Solano, I., & Eliane, V. (2012). Um referencial teórico-metodológico para o desenvolvimento de pesquisas sobre atitudo: a Teoria do Comportamento Planejado de Icek Ajzen. *Revista eletrónica de investigación en educación en ciencias*, 7(1), 1-10. <http://www.scielo.org.ar/pdf/reiec/v7n1/v7n1a03.pdf>
- Almanasreh, E., Moles, R., & Chen, T. (2019). Evaluation of methods used for estimating content validity. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 15(2), 214-221. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2018.03.066>
- Allport, G. (1935). Attitudes. En: DeLamater J. y Ward, A (Ed.). *Handbook of Social Psychology* (571 pp.). Clark University Press. [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1955874](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1955874)
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Perseus Book Publishing. [https://faculty.washington.edu/caporaso/courses/203/readings/allport\\_Nature\\_of\\_prejudice.pdf](https://faculty.washington.edu/caporaso/courses/203/readings/allport_Nature_of_prejudice.pdf)
- Álvarez-Risco, A. (2020). *Clasificación de las investigaciones*. [Archivo PDF]. <https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/10818>
- Bautista, J. (2010). Actitudes y valores: precisiones conceptuales para el trabajo didáctico. *Revista de Educación*, 3, 189-196. <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/605/923>
- Bolivar, A. (2019). Un currículum inclusivo, en una escuela que asegure el éxito para todos. *Revista e-Curriculum*, 17(3), 827-851. <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p827-851>

- Cabezas, E., Andrade, D. & Torres, J. (2018). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE. <http://repositorio.espe.edu.ec/jspui/bitstream/21000/15424/1/Introduccion%20a%20la%20Metodologia%20de%20la%20investigacion%20cientifica.pdf>
- Calderón, P., & Alzamora, L. (2019). Diseños de investigación para tesis. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Soc*, 7, 71–76. <http://revistas.uigv.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/660/581>
- Carrión, M., Iza, A., & La Torre, A. (2017). Nivel de conocimiento y actitudes de los pacientes respecto del consentimiento informado para la docencia en el departamento de medicina interna de un Hospital General del Ministerio de Salud. *Revista de investigación de la UNW*, 6(1), 17-24. <https://doi.org/10.37768/unw.rinv.06.01.003>
- Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C., & William, O. (2016). Actitudes docentes hacia la inclusión en Cuenca. *MASKANA*, 7(1), 13-22.. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/25172/1/MASKANA%207102.pdf>
- Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS). (2022). *Informe estadístico del Registro Nacional de la Persona con Discapacidad – Reporte enero 2022*. Observatorio Nacional de la discapacidad, <https://conadisperu.gob.pe/observatorio/estadisticas/informe-estadistico-mensual-del-registro-nacional-de-la-persona-con-discapacidad-enero-2022/>
- Cyran, M., Kudlacek, M., Block, M., Malinowska-Lipien, I., & Zyznawska, J. (2017). Attitudes of teachers towards inclusion of students with disabilities in physical education: Validity of the ATIPDPE-R instrument in polish cultural context. *Acta Gymnica*, 47(4), 171-179. [doi.org/10.5507/ag.2017.020](https://doi.org/10.5507/ag.2017.020)
- Defensoría del Pueblo (DP). (2023). *En la Libertad el 88% de personas con discapacidad no tienen acceso al sistema educativo*. <https://www.defensoria.gob.pe/en-la-libertad-el-88-de-personas-con-discapacidad-no-tienen-acceso-al-sistema-educativo/>
- De La Ese, M. (2020). *Calidad de vida e Inclusión educativa de las estudiantes con NEE de la Unidad educativa Eloy Alfaro - Guayaquil, 2019*. [Tesis de

- Maestría, Universidad César Vallejo].  
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/49968>
- Echeíta, G. (2017). El contexto educativo. Hacia una educación más inclusiva como contexto para el desarrollo de todo el alumnado. En: Sanz y Torres (Eds.), *Desarrollos diferentes* (201-215 pp.). Sanz y Torres, S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6857714>
- Esperanza, D., Martín, M., & Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa*, 18(78), 115-142 . [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732018000300115](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300115)
- Feria, H., Matilla, M., & Mantecón, S. (2020). La entrevista y la encuesta : ¿Métodos o técnicas de indagación empírica. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 11(3), 62-79. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/992/997>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading. <https://people.umass.edu/aizen/f&a1975.html>
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7), 691-704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2021). *Niños, Niñas y Adolescentes con Discapacidad*. UNICEF. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/casi-240-millones-ninos-con-discapacidad-mundo-segun-analisis-estadistico>
- Fonseca, S., Requeiro, R., & Valdés, A. (2020). La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales vista desde el desempeño de los docentes de la educación básica ecuatoriana. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 438-444. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n5/2218-3620-rus-12-05-438.pdf>
- Garrad, T., Rayner, C., & Pedersen, S. (2019). Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with autism spectrum

- disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 58-67. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12424>
- Garzón, P., Calvo, M., y Orgaz, B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 4(2), 25-45. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- González , I., & Macías, D. (2018). La formación permanente como herramienta para mejorar la intervención del maestro de educación física con alumnado con discapacidad. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 33, 118-122. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6367737.pdf>
- Granada, M., Pomés, M. & Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la educación inclusiva. *Papeles de Trabajo*, 25, 51-59. <https://doi.org/10.35305/revista.v0i25.88>
- Hagiwara, M., Shogren, K., Thompson, J., Burke, K., Uyanik, H., & Amor, A. (2019). International trends in inclusive education intervention research: A literature review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 54(1), 3-17. <https://www.jstor.org/stable/26663958>
- Hehir, T. (2002). Eliminating Ableism in Education. *Harvard Educational Review*, 72(1), 1–33. <https://doi.org/10.17763/haer.72.1.03866528702g2105>
- Hehir, T. (2005). *New Directions in Special Education: Eliminating Ableism in Policy and Practice*. Harvard Education Press. [https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=d6VhDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=Eliminating+Ableism+in+Education%22+\(Hehir,+1999\)&ots=0tuYB57q6m&sig=P\\_OOyf-I9YSene7Ulp3q6-18l80](https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=d6VhDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=Eliminating+Ableism+in+Education%22+(Hehir,+1999)&ots=0tuYB57q6m&sig=P_OOyf-I9YSene7Ulp3q6-18l80)
- Hernández, L., & Marchesi, Á. (2021). Teachers' attitudes towards educational inclusion in Colombia, Guatemala and Spain. *Ciencia y Educación*, 5(1), 7-24. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i1.pp7-24>
- Heyder, A., Südkamp, A., & Steinmayr, R. (2020). How are teachers' attitudes toward inclusion related to the social-emotional school experiences of students with and without special educational needs? *Learning and Individual Differences*, 77, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101776>

- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula: Una propuesta inclusiva*. Editorial Graó. <https://yessicr.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/06/huguet-teresa.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (25 de Julio del 2019). *Perfil sociodemográfico de la población con discapacidad, 2017*. <https://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/en-el-pais-existen-3-millones-209-mil-261-personas-con-discapacidad-11687/>
- Johnstone, C., Schuelka, M., & Swadek, G. (2020). Quality education for all? The promises and limitations of the SDG framework for inclusive education and students with disabilities. En Wulff A. (Ed.), *Grading Goal Fou: Tensions, Threats, and Opportunities in the Sustainable Development Goal on Quality Education* (96-115 pp.). Brill. 10.1163/9789004430365\_004
- Lewis, G. (2019). Educación y aprendizaje inclusivos para personas con discapacidad. *Educación integradora*, 1-7. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/print/pdf/node/8540>
- Mantilla, J. (2020). *Empatía y actitudes hacia la educación inclusiva de docentes de educación secundaria de una institución educativa nacional de Trujillo – 2020* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/48478>
- Ministerio de Educación (MINEDU). (2008). Resolución Vice Ministerial N° 0025-2008-MINEDU. Campaña Nacional de Sensibilización y Movilización para la Educación inclusiva. [http://www.minedu.gob.pe/normatividad/resoluciones/rvm\\_0025-2008-ed.pdf](http://www.minedu.gob.pe/normatividad/resoluciones/rvm_0025-2008-ed.pdf)
- Ministerio de Educación (MINEDU). (2017). *Convivencia escolar. Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los equipos de convivencia escolar en la escuela*. Chile: División Educación General. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/04/convivencia-escolar.pdf>
- Ministerio de Educación (MINEDU). (2021). *Educación Básica Especial y Educación Inclusiva - Balance y Perspectivas*. <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/9-educacion-basica-especial-y-educacion-inclusiva-balance-y-perspectivas.pdf>

- Molina, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa. El caso de la Escuela México. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41, 147-167. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300010>
- Moreno, E., & Nureña, C. (2022). *El enfoque de inclusión y su inserción en la gestión educativa en I.E. de Educación Inicial-Trujillo, 2022*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Privada Antenor Orrego]. [https://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/20.500.12759/10879/1/REP\\_EL\\_VIA.MORENO\\_CARMEN.NURE%C3%91A\\_EL.ENFOQUE.DE.INCLUSI%20ON.pdf](https://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/20.500.12759/10879/1/REP_EL_VIA.MORENO_CARMEN.NURE%C3%91A_EL.ENFOQUE.DE.INCLUSI%20ON.pdf)
- Morris, C., & Maisto, A. (2011). *Introducción a la Psicología*. Prentice Hall Mexico. <https://psicologiaen.files.wordpress.com/2016/06/morris-introduccion-a-la-psicologia.pdf>
- Naciones Unidas. (2018). *La educación inclusiva según la convención de naciones unidas*. <https://altascapacidades.es/portalEducacion/contenidos/Definici%C3%B3n-Educaci%C3%B3n-Inclusiva%207.5.2018.pdf>
- Nomberto, J. (2020). *Desempeño docente y educación inclusiva en una institución educativa de Trujillo, 2020* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/48948>
- Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *Inclusión y educación: Todos sin excepción*. UNESCO. [https://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/GEMR\\_2020-Summary-ES-v8.pdf](https://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/GEMR_2020-Summary-ES-v8.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>
- Ovejero, A. (2002). Globalización, escuela y nuevas formas de exclusión social. *Aula abierta*, (79), 153-175. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=258930>

- Pérez, M., Hernández, C. & Figueredo, V. (2020). Escuela inclusiva un reto para la formación docente y colaboración con la comunidad educativa. En Ortiz, L. y Carrión J. (Eds.), *Educación inclusiva: abriendo puertas al futuro* (pp. 103-119). Dykinson, S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7593672>
- Pérez-Jorge, D., Alegre, O., Rodríguez-Jiménez, M., Márquez-Domínguez, Y., & de la Rosa, M. (2016). La identificación del conocimiento y actitudes del profesorado hacia inclusión de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *European Scientific Journal*, 12(7). <https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n7p64>
- Porras, J. (2010). *El valor de la Educación Intercultural*. Visión Libros. <https://books.google.com.pe/books?id=bH1JFN3bBu4C&printsec=copyright>
- Reina, R., Santana, A., Montesdeoca, R., & Roldan, A. (2019). Improving Self-Efficacy Towards Inclusion in In-Service Physical Education Teachers: A Comparison between Insular and Peninsular Regions in Spain. *Sustainability*, 11(20), 5824. <https://doi.org/10.3390/su11205824>
- Roa, M. (2021). *Influencias de las actitudes de los docentes de preescolar frente a la inclusión educativa en instituciones privadas de la ciudad de Bucaramanga*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. [https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/15351/2021\\_Tesis\\_Maria\\_Fernanda\\_Roa\\_Mu%C3%B1oz.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/15351/2021_Tesis_Maria_Fernanda_Roa_Mu%C3%B1oz.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Rodríguez, E., González, F., Pastor, E., & Vidal, R. (2020). Validation of a Questionnaire on Teacher Attitudes Towards Inclusive Education in Chile. *Foro educacional*, 35, 63-86. doi:10.29344/07180772.35.2650
- Rubenstein, L. (2019). *La hipótesis del contacto en la reducción del prejuicio: críticas y reflexiones*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Pontificia]. <http://hdl.handle.net/11531/31869>
- Saavedra, L. (2021). *La actitud docente y su relación con la inclusión educativa en la institución emblemática Faustino Maldonado, Pucallpa, Ucayali*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Ucayali]. <http://repositorio.unu.edu.pe/handle/UNU/5113>

- Saloviita, T. (2019). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 64-73. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>
- Sevilla, D., Martín, M., & Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa*, 18(78), 116-142. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732018000300115](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300115)
- Sevilla, D., Martín, M., & Jenaro, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 25, 3-113. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-53082017000200083](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000200083)
- Stainback, S., & Stainback, W. (1984). Broadening the Research Perspective in Special Education. *Exceptional Children*, 50(5), 400-408. <https://doi.org/10.1177/001440298405000502>
- Távora, C. (2020). *Actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en ocho instituciones educativas del distrito de independencia*. [Tesis de Maestría, Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima]. <https://repositorio.ftpcl.edu.pe/bitstream/handle/FTPCL/684/Charito%20T%C3%A1vara%20Sabal%20BA%20-%20Maestr%C3%ADa.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Timberlake, M. (2020). Recognizing Ableism in Educational Initiatives: Reading between the Lines. *Research in Educational Policy and Management*, 2(1), 84-100. <https://doi.org/10.46303/repam.02.01.5>
- Torres, N. (2021). *Actitud hacia la educación inclusiva con relación al desempeño de profesores de un colegio de Lima Norte*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Sedes Sapientiae]. [https://repositorio.ucss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14095/1144/Torres\\_Nancy\\_tesis\\_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14095/1144/Torres_Nancy_tesis_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Torres-Lara, K., González-Barona, V., Montes-Párraga, J., & Peñaherrera-Larenas, M. (2021). Técnicas e Instrumentos de Evaluación como Herramienta para el Cumplimiento de los Resultados de Aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(12), 776-785. doi: 10.23857/pc.v6i12.3404

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2008). *Conferencia internacional de educación. La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. París. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374614>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2021). *Estado Mundial de la Infancia. En mi mente, promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. UNICEF. <https://www.unicef.org/media/114641/file/SOWC%202021%20Full%20Report%20Spanish.pdf>
- Valencia-Peris, A., Mínguez-Alfaro, P., & Martos-García, D. (2020). La formación inicial del profesorado de Educación Física: una mirada desde la atención a la diversidad. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física*, 37, 597-604. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74180>
- Valdés, I. (2020). Las habilidades de interacción social: un puente hacia la inclusión. *Médiva. Revista de Educación*, 18(1), 76-91. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1815-76962020000100076](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1815-76962020000100076)
- Valverde, K. (2021). *Actitudes docentes ante la inclusión educativa en la unidad fiscomisional don Bosco, de la provincia de Esmeraldas*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. <https://repositorio.pucese.edu.ec/bitstream/123456789/2623/1/VALVERDE%20VERA%20KARLA%20MARIA.pdf>
- Vega, P. (2017). *Actitudes del docente frente a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad*. [Tesis de Licenciatura, Universidad de Cuenca]. <https://core.ac.uk/download/pdf/288578098.pdf>
- Velarde, M. (2022). Análisis de las competencias docentes frente a la inclusión educativa en dos instituciones educativas de Tacna, 2022. [Tesis de grado, Universidad Nacional de San Agustín].

<https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/8f2d848c-ca66-42c8-8516-c477f42d5ca8/content>

Ventura, L. (2017). ¿Población o muestra?: Una diferencia necesaria. *Revista Cubana de Salud Pública*, 43, 1–16.

<http://scielo.sld.cu/pdf/rcsp/v43n4/spu14417.pdf>

Ventura-León, J., & Peña-Calero, B. (2021). The world should not revolve around Cronbach's  $\alpha \geq .70$ . *Addictions*, 33(4), 369-371.

<https://www.adicciones.es/index.php/adicciones/article/view/1576>

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

## ANEXOS

### Anexo N.º 1: Instrumentos de recolección de datos

#### CUESTIONARIO PARA MEDIR LA ACTITUD DOCENTE

Estimado docente, el presente cuestionario tiene por finalidad, recoger datos relevantes y suficientes respecto a la actitud docente, por lo tanto, se presentan una serie de afirmaciones, las cuales deberá responder de acuerdo con las escalas correspondientes, marcando con una "X" la casilla que mejor exprese su opinión de acuerdo con la escala que se presenta a continuación:

Nunca	A veces	Siempre
1	2	3

Agradeciendo de antemano la sinceridad al emitir sus respuestas, dado que los datos recopilados serán confidenciales y utilizados únicamente para fines de estudio.

Nº	Ítems	1	2	3
	<i>Dimensión cognitiva</i>			
1	¿Considera usted que los estudiantes aprenden de la misma forma?			
2	Según su criterio, ¿un estudiante con necesidades educativas especiales puede lograr potencializar su capacidad intelectual a comparación de cualquier otro estudiante?			
3	¿Emplea usted un léxico adecuado y accesible, lo cual facilite una mejor comprensión de sus estudiantes?			
4	¿Se muestra asequible y permeable para poder enseñar los conceptos a todos sus estudiantes?			
5	¿Los estudiantes con NEE logran captar su mensaje con facilidad?			
6	¿Le resulta tedioso impartir sus conocimientos a estudiantes con NEE?			
7	¿Usted tiene en cuenta siempre que sus estudiantes con NEE, en general, tienen una edad cronológica mucho mayor que su edad mental?			
	<i>Dimensión afectiva</i>			
8	¿Promueve la confianza entre todos sus estudiantes, mediante sus propias estrategias?			

9	¿Usted es capaz de generar una excelente relación interpersonal con sus estudiantes, tengan NEE o no?			
10	De presentarse algún tipo de discriminación entre estudiantes, ¿usted es tajante y fomenta un buen ambiente donde ambos estudiantes se desarrollen de la mejor manera?			
11	¿Felicitas a su estudiante con NEE por cada logro realizado, por más mínimo que parezca?			
12	¿Es usted alguien con quien sus estudiantes pueden contar para cualquier necesidad ya sea material o afectiva que requieran?			
13	¿La motivación en estudiantes con necesidades educativas especiales es indispensable?			
14	¿Brinda usted a sus estudiantes con NEE el afecto y la cercanía necesaria para que se sientan en familia?			
	<i>Dimensión conductual</i>			
15	Si alguno de sus estudiantes muestra una actitud o conducta inapropiada, adquirida en el ambiente familiar o en la sociedad, ¿Usted habla directamente con él?			
16	¿Los estudiantes con una adecuada autoestima se pueden hacer cargo individualmente de sus labores?			
17	¿Puede usted comprender (interpretar) las diferentes conductas de sus estudiantes con NEE?			
18	¿Ha corregido conductas incorrectas que por naturaleza o instinto se presenta en algún estudiante con NEE?			
19	¿Trabaja individualmente con el alumno con NEE para incrementar su aprendizaje?			
20	¿Un estudiante con una mejor socialización, tendrá mejores relaciones interpersonales?			

Saavedra, L. (2021). *La actitud docente y su relación con la inclusión educativa en la institución emblemática Faustino Maldonado, Pucallpa, Ucayali*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Ucayali]. <http://repositorio.unu.edu.pe/handle/UNU/5113>

## CUESTIONARIO PARA MEDIR LA CALIDAD DE INCLUSIÓN

Estimado docente; seguidamente encontrarás una serie de frases en las cuales se hacen afirmaciones relacionadas con la forma de actuar y relacionarse. Después de leer cada frase, marca con una "X" la opción de respuesta que exprese mejor lo que está haciendo de acuerdo con la escala que se presenta a continuación:

Nunca	A veces	Siempre
1	2	3

Agradeciendo de antemano la sinceridad al emitir sus respuestas, dado que los datos recopilados serán confidenciales y utilizados únicamente para fines de estudio.

N°	Ítems	1	2	3
	<i>Dimensión convivencia</i>			
1	Considera que existe una adecuada convivencia con los estudiantes con necesidades educativas especiales			
2	Cree usted que existe armonía con las personas con necesidades educativas especiales			
3	Para usted, cree que se respeta los derechos de los estudiantes con necesidades educativas especiales			
4	Cree usted que los padres de familia motivan a sus hijos a establecer una adecuada interrelación con los estudiantes con necesidades educativas especiales			
5	Considera importante el involucramiento de los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de las actividades escolares			
	<i>Dimensión inclusión social</i>			
6	Cree usted que sus estudiantes con necesidades educativas especiales provienen de familias de condiciones económicas favorables.			
7	Considera usted que en el entorno familiar existe consideración y respeto a las personas con necesidades educativas especiales			
8	Cree usted que las familias se preocupan por aquellos miembros que tienen algún tipo de necesidad educativa especial			
9	Cree usted que en la Institución educativa existe discriminación a las personas con discapacidad			

10	Considera usted que en la institución educativa hay un clima apropiado para los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de las actividades escolares			
11	Considera que la sociedad presta ayuda de forma adecuada a las personas con discapacidad			
12	Considera usted que existe apertura dentro de la sociedad a las personas con discapacidad			
	<i>Dimensión derechos iguales</i>			
13	Piensa usted que los estudiantes con necesidades educativas especiales acceden a los servicios de salud de forma oportuna en los centros de salud de la localidad			
14	Cree usted que existen los espacios apropiados dentro de la unidad educativa para que las personas con discapacidad puedan jugar			
15	Consideras que las personas con discapacidad tienen el mismo derecho de estudiar en una institución educativa sin ser discriminado			
16	Cree usted que las estudiantes con algún tipo de discapacidad tienen limitaciones para el desarrollo de sus habilidades intelectuales y motoras.			
17	Cree usted que los estudiantes con necesidades educativas especiales tienen derechos y que la sociedad no los respeta.			
18	Piensa usted que las autoridades educativas deberían brindar mejores condiciones, mayor seguridad y protección a los estudiantes con necesidades educativas especiales			

De La Ese, M. (2020). *Calidad de vida e Inclusión educativa de las estudiantes con NEE de la Unidad educativa Eloy Alfaro - Guayaquil, 2019*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/49968>

## Anexo N.º 2: Evidencias de ejecución

Se aplicaron los cuestionarios a 50 docentes, los cuales se desarrollaron de forma anónima, de las cuales se adjuntas algunas evidencias:

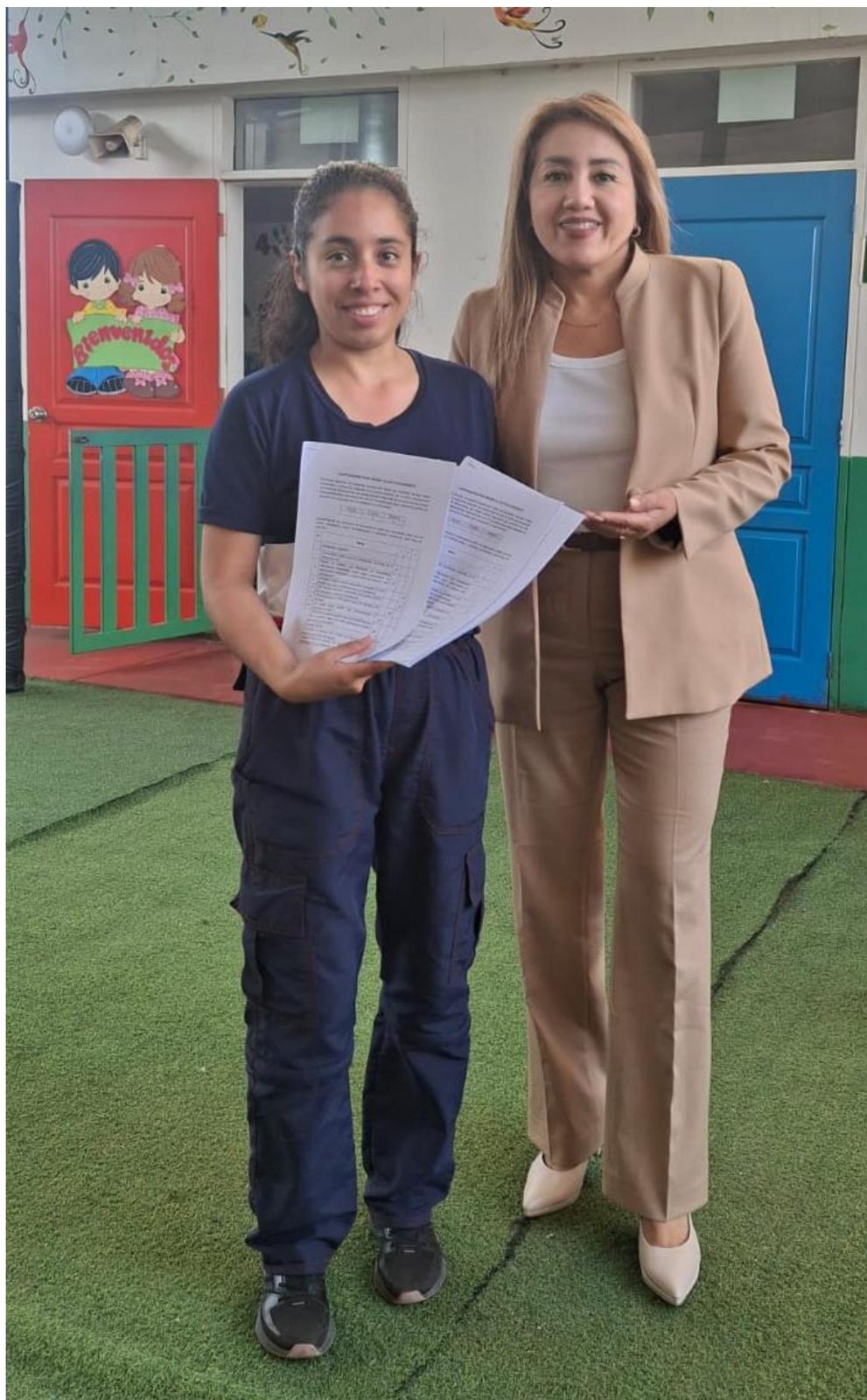
**Figura 1:** Investigadora con directora de la Institución Educativa Las Capullanas



**Figura 2 y 3:** Investigadora con Sub Directora y docente de la Institución Educativa Orión Ben Carson



**Figura 4, 5 y 6:** Investigadora con directora y docentes de la Institución Educativa Colibrí





**Figura 7:** Investigadora con docentes encuestadas de la Institución Educativa Mis Garabatos.



**Figura 8:** Investigadora con coordinadora de la Institución Educativa Santa Teresita de Jesús



**Figura 9:** Investigadora con directora de la Institución Educativa Los Cariñositos.



**Figura 10:** Investigadora con directora del Jardín Del Prado



**Figura 11:** Investigadora con directora de la Institución Educativa Happy Kids



**Figura 12:** Investigadora con docente de la Institución Educativa Primavera



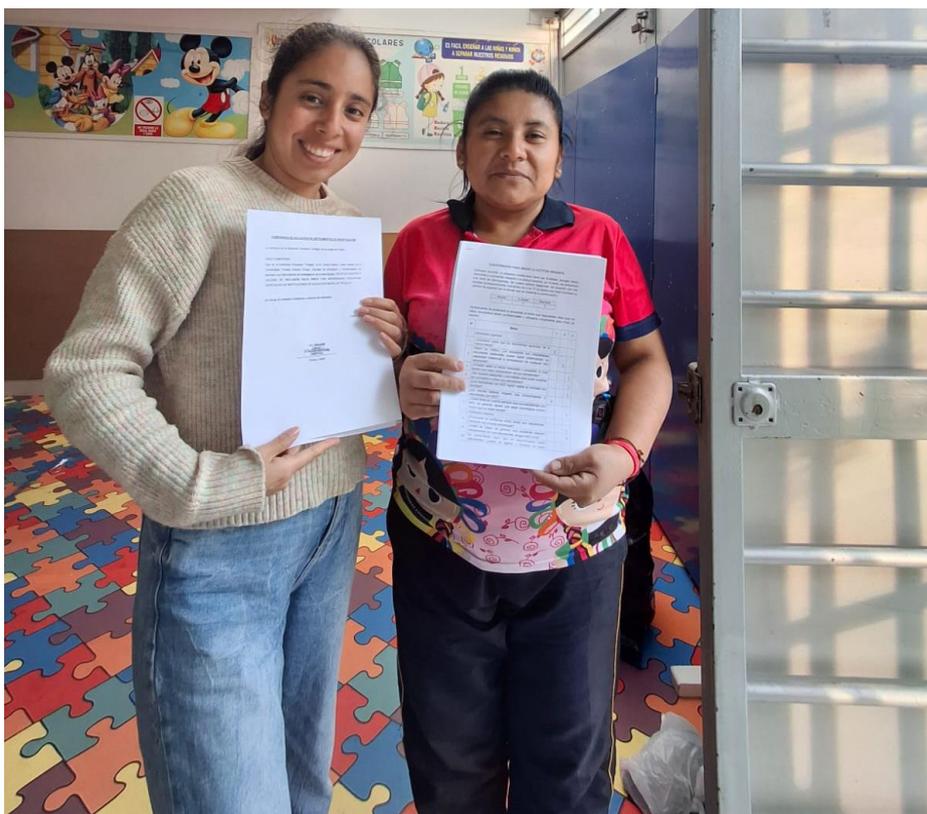
**Figura 13:** Investigadora con directora y docentes de la Institución Educativa San Andrés



**Figura 14:** Investigadora con directora de la Institución Educativa Crecer Kids



**Figura 15:** Investigadora con docente de la Institución Educativa College



**Figura 16:** Investigadora con directora de la Institución Educativa Isaac Newton



Se adjunta algunos de los cuestionarios aplicados a las docentes

1

### CUESTIONARIO PARA MEDIR LA ACTITUD DOCENTE

Estimado docente, el presente cuestionario tiene por finalidad, recoger datos relevantes y suficientes respecto a la actitud docente, por lo tanto, se presentan una serie de afirmaciones, las cuales deberá responder de acuerdo con las escalas correspondientes, marcando con una "X" la casilla que mejor exprese su opinión de acuerdo con la escala que se presenta a continuación:

Nunca	A veces	Siempre
1	2	3

Agradeciendo de antemano la sinceridad al emitir sus respuestas, dado que los datos recopilados serán confidenciales y utilizados únicamente para fines de estudio.

N°	Ítems	1	2	3
<i>Dimensión cognitiva</i>				
1	¿Considera usted que los estudiantes aprenden de la misma forma?	X		
2	Según su criterio, ¿un estudiante con necesidades educativas especiales puede lograr potencializar su capacidad intelectual a comparación de cualquier otro estudiante?		X	
3	¿Emplea usted un léxico adecuado y accesible, lo cual facilite una mejor comprensión de sus estudiantes?		X	
4	¿Se muestra asequible y permeable para poder enseñar los conceptos a todos sus estudiantes?		X	
5	¿Los estudiantes con NEE logran captar su mensaje con facilidad?	X		
6	¿Le resulta tedioso impartir sus conocimientos a estudiantes con NEE?			X
7	¿Usted tiene en cuenta siempre que sus estudiantes con NEE, en general, tienen una edad cronológica mucho mayor que su edad mental?	X		
<i>Dimensión afectiva</i>				
8	¿Promueve la confianza entre todos sus estudiantes, mediante sus propias estrategias?			X
9	¿Usted es capaz de generar una excelente relación interpersonal con sus estudiantes, tengan NEE o no?			X

10	De presentarse algún tipo de discriminación entre estudiantes, ¿usted es tajante y fomenta un buen ambiente donde ambos estudiantes se desarrollen de la mejor manera?			X
11	¿Felicita a su estudiante con NEE por cada logro realizado, por más mínimo que parezca?			X
12	¿Es usted alguien con quien sus estudiantes pueden contar para cualquier necesidad ya sea material o afectiva que requieran?			X
13	¿La motivación en estudiantes con necesidades educativas especiales es indispensable?			X
14	¿Brinda usted a sus estudiantes con NEE el afecto y la cercanía necesaria para que se sientan en familia?			X
<i>Dimensión conductual</i>				
15	Si alguno de sus estudiantes muestra una actitud o conducta inapropiada, adquirida en el ambiente familiar o en la sociedad, ¿Usted habla directamente con él?		X	
16	¿Los estudiantes con una adecuada autoestima se pueden hacer cargo individualmente de sus labores?	X		
17	¿Puede usted comprender (interpretar) las diferentes conductas de sus estudiantes con NEE?		X	
18	¿Ha corregido conductas incorrectas que por naturaleza o instinto se presenta en algún estudiante con NEE?			X
19	¿Trabaja individualmente con el alumno con NEE para incrementar su aprendizaje?		Y	
20	¿Un estudiante con una mejor socialización, tendrá mejores relaciones interpersonales?			X

1

### CUESTIONARIO PARA MEDIR LA CALIDAD DE INCLUSIÓN

Estimado docente; seguidamente encontrarás una serie de frases en las cuales se hacen afirmaciones relacionadas con la forma de actuar y relacionarse. Después de leer cada frase, marca con una "X" la opción de respuesta que exprese mejor lo que está haciendo de acuerdo con la escala que se presenta a continuación:

Nunca	A veces	Siempre
1	2	3

Agradeciendo de antemano la sinceridad al emitir sus respuestas, dado que los datos recopilados serán confidenciales y utilizados únicamente para fines de estudio.

N°	Ítems	1	2	3
<i>Dimensión convivencia</i>				
1	Considera que existe una adecuada convivencia con los estudiantes con necesidades educativas especiales		X	
2	Cree usted que existe armonía con las personas con necesidades educativas especiales	X		
3	Para usted, cree que se respeta los derechos de los estudiantes con necesidades educativas especiales	X		
4	Cree usted que los padres de familia motivan a sus hijos a establecer una adecuada interrelación con los estudiantes con necesidades educativas especiales	X		
5	Considera importante el involucramiento de los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de las actividades escolares		X	
<i>Dimensión inclusión social</i>				
6	Cree usted que sus estudiantes con necesidades educativas especiales provienen de familias de condiciones económicas favorables.	X		
7	Considera usted que en el entorno familiar existe consideración y respeto a las personas con necesidades educativas especiales		X	
8	Cree usted que las familias se preocupan por aquellos miembros que tienen algún tipo de necesidad educativa especial		X	

9	Cree usted que en la Institución educativa existe discriminación a las personas con discapacidad		X	
10	Considera usted que en la institución educativa hay un clima apropiado para los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de las actividades escolares		X	
11	Considera que la sociedad presta ayuda de forma adecuada a las personas con discapacidad	X		
12	Considera usted que existe apertura dentro de la sociedad a las personas con discapacidad		X	
<i>Dimensión derechos iguales</i>				
13	Piensa usted que los estudiantes con necesidades educativas especiales acceden a los servicios de salud de forma oportuna en los centros de salud de la localidad			X
14	Cree usted que existen los espacios apropiados dentro de la unidad educativa para que las personas con discapacidad puedan jugar		X	
15	Consideras que las personas con discapacidad tienen el mismo derecho de estudiar en una institución educativa sin ser discriminado		X	
16	Cree usted que las estudiantes con algún tipo de discapacidad tienen limitaciones para el desarrollo de sus habilidades intelectuales y motoras.			X
17	Cree usted que los estudiantes con necesidades educativas especiales tienen derechos y que la sociedad no los respeta.			X
18	Piensa usted que las autoridades educativas deberían brindar mejores condiciones, mayor seguridad y protección a los estudiantes con necesidades educativas especiales			X

### CUESTIONARIO PARA MEDIR LA ACTITUD DOCENTE

Estimado docente, el presente cuestionario tiene por finalidad, recoger datos relevantes y suficientes respecto a la actitud docente, por lo tanto, se presentan una serie de afirmaciones, las cuales deberá responder de acuerdo con las escalas correspondientes, marcando con una "X" la casilla que mejor exprese su opinión de acuerdo con la escala que se presenta a continuación:

Nunca	A veces	Siempre
1	2	3

Agradeciendo de antemano la sinceridad al emitir sus respuestas, dado que los datos recopilados serán confidenciales y utilizados únicamente para fines de estudio.

N°	Ítems	1	2	3
	<i>Dimensión cognitiva</i>			
1	¿Considera usted que los estudiantes aprenden de la misma forma?		X	
2	Según su criterio, ¿un estudiante con necesidades educativas especiales puede lograr potencializar su capacidad intelectual a comparación de cualquier otro estudiante?		X	
3	¿Emplea usted un léxico adecuado y accesible, lo cual facilite una mejor comprensión de sus estudiantes?			X
4	¿Se muestra asequible y permeable para poder enseñar los conceptos a todos sus estudiantes?			X
5	¿Los estudiantes con NEE logran captar su mensaje con facilidad?		X	
6	¿Le resulta tedioso impartir sus conocimientos a estudiantes con NEE?		X	
7	¿Usted tiene en cuenta siempre que sus estudiantes con NEE, en general, tienen una edad cronológica mucho mayor que su edad mental?	X		
	<i>Dimensión afectiva</i>			
8	¿Promueve la confianza entre todos sus estudiantes, mediante sus propias estrategias?			X
9	¿Usted es capaz de generar una excelente relación interpersonal con sus estudiantes, tengan NEE o no?		X	

10	De presentarse algún tipo de discriminación entre estudiantes, ¿usted es tajante y fomenta un buen ambiente donde ambos estudiantes se desarrollen de la mejor manera?			X
11	¿Felicita a su estudiante con NEE por cada logro realizado, por más mínimo que parezca?			X
12	¿Es usted alguien con quien sus estudiantes pueden contar para cualquier necesidad ya sea material o afectiva que requieran?			X
13	¿La motivación en estudiantes con necesidades educativas especiales es indispensable?			X
14	¿Brinda usted a sus estudiantes con NEE el afecto y la cercanía necesaria para que se sientan en familia?			X
<i>Dimensión conductual</i>				
15	Si alguno de sus estudiantes muestra una actitud o conducta inapropiada, adquirida en el ambiente familiar o en la sociedad, ¿Usted habla directamente con él?		X	
16	¿Los estudiantes con una adecuada autoestima se pueden hacer cargo individualmente de sus labores?	X		
17	¿Puede usted comprender (interpretar) las diferentes conductas de sus estudiantes con NEE?		X	
18	¿Ha corregido conductas incorrectas que por naturaleza o instinto se presenta en algún estudiante con NEE?		X	
19	¿Trabaja individualmente con el alumno con NEE para incrementar su aprendizaje?		X	
20	¿Un estudiante con una mejor socialización, tendrá mejores relaciones interpersonales?			X
<i>Dimensión de inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales</i>				
5	Considera importante el involucramiento de los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de las actividades escolares.			X
<i>Dimensión actitudinal</i>				
6	¿Cree usted que los estudiantes con necesidades educativas especiales provienen de familias de condiciones económicas favorables?		X	
7	Considera usted que en el entorno familiar existe comprensión y respeto a las personas con necesidades educativas especiales.		X	
8	¿Cree usted que las familias se preocupan por aquellos miembros que tienen algún tipo de necesidad educativa especial?		X	

### CUESTIONARIO PARA MEDIR LA CALIDAD DE INCLUSIÓN

Estimado docente; seguidamente encontrarás una serie de frases en las cuales se hacen afirmaciones relacionadas con la forma de actuar y relacionarse. Después de leer cada frase, marca con una "X" la opción de respuesta que exprese mejor lo que está haciendo de acuerdo con la escala que se presenta a continuación:

Nunca	A veces	Siempre
1	2	3

Agradeciendo de antemano la sinceridad al emitir sus respuestas, dado que los datos recopilados serán confidenciales y utilizados únicamente para fines de estudio.

N°	Ítems	1	2	3
	<i>Dimensión convivencia</i>			
1	Considera que existe una adecuada convivencia con los estudiantes con necesidades educativas especiales		X	
2	Cree usted que existe armonía con las personas con necesidades educativas especiales		X	
3	Para usted, cree que se respeta los derechos de los estudiantes con necesidades educativas especiales		X	
4	Cree usted que los padres de familia motivan a sus hijos a establecer una adecuada interrelación con los estudiantes con necesidades educativas especiales		X	
5	Considera importante el involucramiento de los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de las actividades escolares			X
	<i>Dimensión inclusión social</i>			
6	Cree usted que sus estudiantes con necesidades educativas especiales provienen de familias de condiciones económicas favorables.		X	
7	Considera usted que en el entorno familiar existe consideración y respeto a las personas con necesidades educativas especiales.		X	
8	Cree usted que las familias se preocupan por aquellos miembros que tienen algún tipo de necesidad educativa especial		X	

9	Cree usted que en la Institución educativa existe discriminación a las personas con discapacidad	X		
10	Considera usted que en la institución educativa hay un clima apropiado para los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de las actividades escolares		X	
11	Considera que la sociedad presta ayuda de forma adecuada a las personas con discapacidad		X	
12	Considera usted que existe apertura dentro de la sociedad a las personas con discapacidad		X	
<i>Dimensión derechos iguales</i>				
13	Piensa usted que los estudiantes con necesidades educativas especiales acceden a los servicios de salud de forma oportuna en los centros de salud de la localidad		X	
14	Cree usted que existen los espacios apropiados dentro de la unidad educativa para que las personas con discapacidad puedan jugar		X	
15	Consideras que las personas con discapacidad tienen el mismo derecho de estudiar en una institución educativa sin ser discriminado	X		X
16	Cree usted que las estudiantes con algún tipo de discapacidad tienen limitaciones para el desarrollo de sus habilidades intelectuales y motoras.		X	
17	Cree usted que los estudiantes con necesidades educativas especiales tienen derechos y que la sociedad no los respeta.		X	
18	Piensa usted que las autoridades educativas deberían brindar mejores condiciones, mayor seguridad y protección a los estudiantes con necesidades educativas especiales			X

### CUESTIONARIO PARA MEDIR LA ACTITUD DOCENTE

Estimado docente, el presente cuestionario tiene por finalidad, recoger datos relevantes y suficientes respecto a la actitud docente, por lo tanto, se presentan una serie de afirmaciones, las cuales deberá responder de acuerdo con las escalas correspondientes, marcando con una "X" la casilla que mejor exprese su opinión de acuerdo con la escala que se presenta a continuación:

Nunca	A veces	Siempre
1	2	3

Agradeciendo de antemano la sinceridad al emitir sus respuestas, dado que los datos recopilados serán confidenciales y utilizados únicamente para fines de estudio.

N°	Ítems	1	2	3
	<i>Dimensión cognitiva</i>			
1	¿Considera usted que los estudiantes aprenden de la misma forma?	X		
2	Según su criterio, ¿un estudiante con necesidades educativas especiales puede lograr potencializar su capacidad intelectual a comparación de cualquier otro estudiante?		X	
3	¿Emplea usted un léxico adecuado y accesible, lo cual facilite una mejor comprensión de sus estudiantes?			X
4	¿Se muestra asequible y permeable para poder enseñar los conceptos a todos sus estudiantes?			X
5	¿Los estudiantes con NEE logran captar su mensaje con facilidad?		X	
6	¿Le resulta tedioso impartir sus conocimientos a estudiantes con NEE?	X		
7	¿Usted tiene en cuenta siempre que sus estudiantes con NEE, en general, tienen una edad cronológica mucho mayor que su edad mental?			X
	<i>Dimensión afectiva</i>			
8	¿Promueve la confianza entre todos sus estudiantes, mediante sus propias estrategias?			X
9	¿Usted es capaz de generar una excelente relación interpersonal con sus estudiantes, tengan NEE o no?			X

10	De presentarse algún tipo de discriminación entre estudiantes, ¿usted es tajante y fomenta un buen ambiente donde ambos estudiantes se desarrollen de la mejor manera?			X
11	¿Felicita a su estudiante con NEE por cada logro realizado, por más mínimo que parezca?			X
12	¿Es usted alguien con quien sus estudiantes pueden contar para cualquier necesidad ya sea material o afectiva que requieran?			X
13	¿La motivación en estudiantes con necesidades educativas especiales es indispensable?			X
14	¿Brinda usted a sus estudiantes con NEE el afecto y la cercanía necesaria para que se sientan en familia?			X
<i>Dimensión conductual</i>				
15	Si alguno de sus estudiantes muestra una actitud o conducta inapropiada, adquirida en el ambiente familiar o en la sociedad, ¿Usted habla directamente con él?		X	
16	¿Los estudiantes con una adecuada autoestima se pueden hacer cargo individualmente de sus labores?		X	
17	¿Puede usted comprender (interpretar) las diferentes conductas de sus estudiantes con NEE?		X	
18	¿Ha corregido conductas incorrectas que por naturaleza o instinto se presenta en algún estudiante con NEE?			X
19	¿Trabaja individualmente con el alumno con NEE para incrementar su aprendizaje?		X	
20	¿Un estudiante con una mejor socialización, tendrá mejores relaciones interpersonales?			X

5	Considero importante el involucramiento de los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de las actividades escolares.			X
<i>Dimensión actitudinal</i>				
6	Creo usted que sus estudiantes con necesidades educativas especiales provienen de familias de conductas espontáneas laxas.		X	
7	Considero usted que en el ambiente familiar existe comprensión y respeto a las personas con necesidades educativas especiales.		X	
8	Creo usted que las familias se preocupan por aquellos miembros que tienen algún tipo de necesidad educativa especial.		X	

### CUESTIONARIO PARA MEDIR LA CALIDAD DE INCLUSIÓN

Estimado docente; seguidamente encontrarás una serie de frases en las cuales se hacen afirmaciones relacionadas con la forma de actuar y relacionarse. Después de leer cada frase, marca con una "X" la opción de respuesta que exprese mejor lo que está haciendo de acuerdo con la escala que se presenta a continuación:

Nunca	A veces	Siempre
1	2	3

Agradeciendo de antemano la sinceridad al emitir sus respuestas, dado que los datos recopilados serán confidenciales y utilizados únicamente para fines de estudio.

N°	Ítems	1	2	3
	<i>Dimensión convivencia</i>			
1	Considera que existe una adecuada convivencia con los estudiantes con necesidades educativas especiales		X	
2	Cree usted que existe armonía con las personas con necesidades educativas especiales		X	
3	Para usted, cree que se respeta los derechos de los estudiantes con necesidades educativas especiales		X	
4	Cree usted que los padres de familia motivan a sus hijos a establecer una adecuada interrelación con los estudiantes con necesidades educativas especiales		X	
5	Considera importante el involucramiento de los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de las actividades escolares			X
	<i>Dimensión inclusión social</i>			
6	Cree usted que sus estudiantes con necesidades educativas especiales provienen de familias de condiciones económicas favorables.		X	
7	Considera usted que en el entorno familiar existe consideración y respeto a las personas con necesidades educativas especiales		X	
8	Cree usted que las familias se preocupan por aquellos miembros que tienen algún tipo de necesidad educativa especial		X	

9	Cree usted que en la Institución educativa existe discriminación a las personas con discapacidad	X		
10	Considera usted que en la institución educativa hay un clima apropiado para los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de las actividades escolares			X
11	Considera que la sociedad presta ayuda de forma adecuada a las personas con discapacidad		X	
12	Considera usted que existe apertura dentro de la sociedad a las personas con discapacidad		X	
<i>Dimensión derechos iguales</i>				
13	Piensa usted que los estudiantes con necesidades educativas especiales acceden a los servicios de salud de forma oportuna en los centros de salud de la localidad		X	
14	Cree usted que existen los espacios apropiados dentro de la unidad educativa para que las personas con discapacidad puedan jugar		X	
15	Consideras que las personas con discapacidad tienen el mismo derecho de estudiar en una institución educativa sin ser discriminado			X
16	Cree usted que las estudiantes con algún tipo de discapacidad tienen limitaciones para el desarrollo de sus habilidades intelectuales y motoras.		X	
17	Cree usted que los estudiantes con necesidades educativas especiales tienen derechos y que la sociedad no los respeta.		X	
18	Piensa usted que las autoridades educativas deberían brindar mejores condiciones, mayor seguridad y protección a los estudiantes con necesidades educativas especiales			X

19	¿Los estudiantes con NEE logran captar su mensaje con facilidad?		X	
20	¿Le resulta difícil explicar sus conocimientos a estudiantes con NEE?	X		
21	¿Usa usted en cuenta siempre que sus estudiantes con NEE, en general, tienen una edad cronológica mucho mayor que su edad mental?			X
<i>Dimensión afectiva</i>				
22	¿Promueve la confianza entre todos sus estudiantes, mediante sus propias estrategias?			X
23	¿Usted es capaz de generar una excelente relación interpersonal con sus estudiantes, tanto con NEE o no?			X

### CUESTIONARIO PARA MEDIR LA ACTITUD DOCENTE

Estimado docente, el presente cuestionario tiene por finalidad, recoger datos relevantes y suficientes respecto a la actitud docente, por lo tanto, se presentan una serie de afirmaciones, las cuales deberá responder de acuerdo con las escalas correspondientes, marcando con una "X" la casilla que mejor exprese su opinión de acuerdo con la escala que se presenta a continuación:

Nunca	A veces	Siempre
1	2	3

Agradeciendo de antemano la sinceridad al emitir sus respuestas, dado que los datos recopilados serán confidenciales y utilizados únicamente para fines de estudio.

N°	Ítems	1	2	3
	<i>Dimensión cognitiva</i>			
1	¿Considera usted que los estudiantes aprenden de la misma forma?		X	
2	Según su criterio, ¿un estudiante con necesidades educativas especiales puede lograr potencializar su capacidad intelectual a comparación de cualquier otro estudiante?		X	
3	¿Emplea usted un léxico adecuado y accesible, lo cual facilite una mejor comprensión de sus estudiantes?			X
4	¿Se muestra asequible y permeable para poder enseñar los conceptos a todos sus estudiantes?			X
5	¿Los estudiantes con NEE logran captar su mensaje con facilidad?		X	
6	¿Le resulta tedioso impartir sus conocimientos a estudiantes con NEE?		X	
7	¿Usted tiene en cuenta siempre que sus estudiantes con NEE, en general, tienen una edad cronológica mucho mayor que su edad mental?		X	
	<i>Dimensión afectiva</i>			
8	¿Promueve la confianza entre todos sus estudiantes, mediante sus propias estrategias?			X
9	¿Usted es capaz de generar una excelente relación interpersonal con sus estudiantes, tengan NEE o no?			X

10	De presentarse algún tipo de discriminación entre estudiantes, ¿usted es tajante y fomenta un buen ambiente donde ambos estudiantes se desarrollen de la mejor manera?			X
11	¿Felicita a su estudiante con NEE por cada logro realizado, por más mínimo que parezca?			X
12	¿Es usted alguien con quien sus estudiantes pueden contar para cualquier necesidad ya sea material o afectiva que requieran?			X
13	¿La motivación en estudiantes con necesidades educativas especiales es indispensable?			X
14	¿Brinda usted a sus estudiantes con NEE el afecto y la cercanía necesaria para que se sientan en familia?			X
	<i>Dimensión conductual</i>			
15	Si alguno de sus estudiantes muestra una actitud o conducta inapropiada, adquirida en el ambiente familiar o en la sociedad, ¿Usted habla directamente con él?			X
16	¿Los estudiantes con una adecuada autoestima se pueden hacer cargo individualmente de sus labores?	X		
17	¿Puede usted comprender (interpretar) las diferentes conductas de sus estudiantes con NEE?	X		
18	¿Ha corregido conductas incorrectas que por naturaleza o instinto se presenta en algún estudiante con NEE?			X
19	¿Trabaja individualmente con el alumno con NEE para incrementar su aprendizaje?			X
20	¿Un estudiante con una mejor socialización, tendrá mejores relaciones interpersonales?			X

### CUESTIONARIO PARA MEDIR LA CALIDAD DE INCLUSIÓN

Estimado docente; seguidamente encontrarás una serie de frases en las cuales se hacen afirmaciones relacionadas con la forma de actuar y relacionarse. Después de leer cada frase, marca con una "X" la opción de respuesta que exprese mejor lo que está haciendo de acuerdo con la escala que se presenta a continuación:

Nunca	A veces	Siempre
1	2	3

Agradeciendo de antemano la sinceridad al emitir sus respuestas, dado que los datos recopilados serán confidenciales y utilizados únicamente para fines de estudio.

N°	Ítems	1	2	3
	<i>Dimensión convivencia</i>			
1	Considera que existe una adecuada convivencia con los estudiantes con necesidades educativas especiales		X	
2	Cree usted que existe armonía con las personas con necesidades educativas especiales		X	
3	Para usted, cree que se respeta los derechos de los estudiantes con necesidades educativas especiales		X	
4	Cree usted que los padres de familia motivan a sus hijos a establecer una adecuada interrelación con los estudiantes con necesidades educativas especiales	X		
5	Considera importante el involucramiento de los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de las actividades escolares			X
	<i>Dimensión inclusión social</i>			
6	Cree usted que sus estudiantes con necesidades educativas especiales provienen de familias de condiciones económicas favorables.		X	
7	Considera usted que en el entorno familiar existe consideración y respeto a las personas con necesidades educativas especiales		X	
8	Cree usted que las familias se preocupan por aquellos miembros que tienen algún tipo de necesidad educativa especial		X	

9	Cree usted que en la Institución educativa existe discriminación a las personas con discapacidad	X		
10	Considera usted que en la institución educativa hay un clima apropiado para los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de las actividades escolares			X
11	Considera que la sociedad presta ayuda de forma adecuada a las personas con discapacidad		X	
12	Considera usted que existe apertura dentro de la sociedad a las personas con discapacidad		X	
	<i>Dimensión derechos iguales</i>			
13	Piensa usted que los estudiantes con necesidades educativas especiales acceden a los servicios de salud de forma oportuna en los centros de salud de la localidad		X	
14	Cree usted que existen los espacios apropiados dentro de la unidad educativa para que las personas con discapacidad puedan jugar		X	
15	Consideras que las personas con discapacidad tienen el mismo derecho de estudiar en una institución educativa sin ser discriminado		X	
16	Cree usted que las estudiantes con algún tipo de discapacidad tienen limitaciones para el desarrollo de sus habilidades intelectuales y motoras.		X	
17	Cree usted que los estudiantes con necesidades educativas especiales tienen derechos y que la sociedad no los respeta.			X
18	Piensa usted que las autoridades educativas deberían brindar mejores condiciones, mayor seguridad y protección a los estudiantes con necesidades educativas especiales			X

## Anexo N.º 3: Resolución de Decanato



**FAEDHU** Facultad de Educación y Humanidades.

Trujillo, 13 de mayo de 2024

### RESOLUCIÓN N° 100-2024-FAEDHU-UPAO

VISTO, el oficio N° 0096-2024-EDUC-UPAO, presentado por la Directora del Programa de Estudio de Educación, solicitando el registro de Proyecto de Tesis presentado por la Bachiller Cortijo Abanto, Leslie Joselyn, y;

### CONSIDERANDO:

Que, mediante el oficio N° 0096-2024-EDUC-UPAO, la Directora del Programa de Estudio de Educación, solicita el registro de Proyecto de Tesis presentado por la Bachiller Cortijo Abanto, Leslie Joselyn;

Que, el referido proyecto ha sido objeto de revisión y aprobación por parte del jurado evaluador de acuerdo a la RESOLUCIÓN N° 433-2023-FAEDHU-UPAO, quienes han emitido el informe de aprobación, de acuerdo a los formatos establecidos y que obra en el expediente;

Que, del informe se deduce que el proyecto referido reúne las condiciones y características técnicas de un trabajo de acuerdo a la línea de investigación de la especialidad;

Que, habiéndose cumplido con los requisitos académicos y administrativos establecidos en el Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad, se debe inscribir el Proyecto de Tesis de la Facultad de Educación y Humanidades, para lo cual se debe expedir la resolución correspondiente;

Estando de acuerdo al Estatuto de la Universidad, Reglamento General de Grados y Títulos de nuestra Universidad, y a las atribuciones conferidas a este Despacho;

### SE RESUELVE:

**PRIMERO:** AUTORIZAR, la inscripción del Proyecto de Tesis titulado **Actitud docente y calidad de inclusión hacia niños con necesidades educativas especiales de Instituciones de Educación Inicial de Trujillo, 2024**, de la bachiller Cortijo Abanto, Leslie Joselyn, en el registro de Proyectos de Tesis de la Facultad de Educación y Humanidades.

**SEGUNDO:** ASIGNAR, al presente proyecto el número **003-2024**, declarándolo expedito para el desarrollo de la investigación dentro de un plazo de doce meses, que se inicia en la fecha y culmina el 13 de mayo de 2025.

**TERCERO:** DESIGNAR, como Asesor de Tesis a la docente Ms. Casanova Abarca, Micaela Jesús.

**REGÍSTRESE, COMUNÍQUESE Y ARCHÍVESE.**



Dr. Luis Arsenio Acuña Infantes  
Decano(e)



Dra. Karina Lizet Salinas Carranza  
Secretaria Académica

C.c:  
Carpeta PEE  
Archivo



Trujillo

Av. América Sur 3145 Monserrate  
[+51](044) 604444 - Anexo: 2151  
Trujillo - Peru

**Anexo N.º 4: Constancias Institucionales****CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN**

La directora de la Institución Educativa Particular "Los Cariñositos" de la ciudad de Trujillo.

HACE CONSTATAR:

Que en la Institución Educativa Particular "Los Cariñositos", la Br. Cortijo Abanto, Leslie Joselyn de la Universidad Privada Antenor Orrego, Facultad de Educación y Humanidades, ha aplicado sus instrumentos de investigación de la tesis titulado: "ACTITUD DOCENTE Y CALIDAD DE INCLUSIÓN HACIA NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN INICIAL DE TRUJILLO"

Se otorga la presente constancia a solicitud del interesado.

Trujillo, 2024



*PopuzP*

Firma y Sello

**CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN**

La directora del Centro Educativo "Primavera" de la ciudad de Trujillo.

**HACE CONSTATAR:**

Que en el Centro Educativo "Primavera", la Br. Cortijo Abanto, Leslie Joselyn de la Universidad Privada Antenor Orrego, Facultad de Educación y Humanidades, ha aplicado sus instrumentos de investigación de la tesis titulado: "ACTITUD DOCENTE Y CALIDAD DE INCLUSIÓN HACIA NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN INICIAL DE TRUJILLO"

Se otorga la presente constancia a solicitud del interesado.

Trujillo, 2024

  
Firma y Sello .



**"Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y  
de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho".**

Trujillo, 30 de septiembre del 2024

I.E.P.  
**CONSTANCIA**

La que suscribe, directora de la I.E.P. "HAPPY KIDS TRUJILLO" (Código Modular  
1541028) – de la ciudad de Trujillo,

**Certifica que:**

En la I.E.P. Happy Kids, la **Br. Cortijo Abando Leslie Joselyn**, identificada con DNI  
**71693570**, perteneciente a la Universidad Privada Atenor Orrego, de la Facultad  
de Educación y Humanidades, Aplicó sus instrumentos de investigación de la  
tesis titulada "ACTITUD DOCENTE Y CALIDAD DE INCLUSIÓN HACIA NIÑOS CON  
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN INICIAL  
DE TRUJILLO".

Se expide la presente a pedido de la parte interesada para los fines que le  
convengan.



*Beatriz Núñez Mogollón de Merino*  
Beatriz Núñez Mogollón de Merino  
Directora

**"HAPPY KIDS TRUJILLO"**

Av. Mansiche N°1788

Teléfono.: 044 613825 / Celular: 997591693

Página Web: [www.happykidstrujillo.edu.pe](http://www.happykidstrujillo.edu.pe)

**CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN**

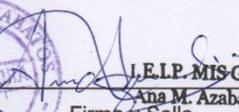
La directora de la Institución Educativa "Mis Garabatos" de la ciudad de Trujillo.

HACE CONSTATAR:

Que en la Institución Educativa "Mis Garabatos", la Br. Cortijo Abanto, Leslie Joselyn de la Universidad Privada Antenor Orrego, Facultad de Educación y Humanidades, ha aplicado sus instrumentos de investigación de la tesis titulado: "ACTITUD DOCENTE Y CALIDAD DE INCLUSIÓN HACIA NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN INICIAL DE TRUJILLO"

Se otorga la presente constancia a solicitud del interesado.

Trujillo, 2024

   
I.E.P. MIS GARABATOS  
Ana M. Azabache Peralta  
Firma y Sello

**CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN**

La directora de la Institución Educativa "Las Capullanas" de la ciudad de Trujillo.

**HACE CONSTATAR:**

Que en la Institución Educativa "Las Capullanas", la Br. Cortijo Abanto, Leslie Joselyn de la Universidad Privada Antenor Orrego, Facultad de Educación y Humanidades, ha aplicado sus instrumentos de investigación de la tesis titulado: "ACTITUD DOCENTE Y CALIDAD DE INCLUSIÓN HACIA NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN INICIAL DE TRUJILLO"

Se otorga la presente constancia a solicitud del interesado.

Trujillo, 2024



Firma y Sello

*Gmm Chachapuzos Jercos*



**CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN**

La directora del Jardín Del Prado, de la ciudad de Trujillo.

HACE CONSTATAR:

Que, en el Jardín Del Prado, la Br. Cortijo Abanto, Leslie Joselyn de la Universidad Privada Antenor Orrego, Facultad de Educación y Humanidades, ha aplicado sus instrumentos de investigación de la tesis titulado: "ACTITUD DOCENTE Y CALIDAD DE INCLUSIÓN HACIA NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN INICIAL DE TRUJILLO"

Se otorga la presente constancia a solicitud del interesado.

Trujillo, 2024

Firma y Sello



**CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN**

La directora de la Institución Educativa "Collage" de la ciudad de Trujillo.

HACE CONSTATAR:

Que en la Institución Educativa "Collage", la Br. Cortijo Abanto, Leslie Joselyn de la Universidad Privada Antenor Orrego, Facultad de Educación y Humanidades, ha aplicado sus instrumentos de investigación de la tesis titulado: "ACTITUD DOCENTE Y CALIDAD DE INCLUSIÓN HACIA NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN INICIAL DE TRUJILLO"

Se otorga la presente constancia a solicitud del interesado.

Trujillo, 2024

I.E.P. "COLLAGE"  
  
Lic. Margarita L. Díaz Valverde  
DIRECTORA

---

Firma y Sello

**CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN**

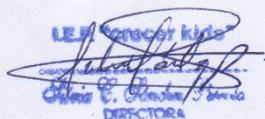
La directora de la Institución Educativa "Crece Kids" de la ciudad de Trujillo.

HACE CONSTATAR:

Que en la Institución Educativa "Crece Kids", la Br. Cortijo Abanto, Leslie Joselyn de la Universidad Privada Antenor Orrego, Facultad de Educación y Humanidades, ha aplicado sus instrumentos de investigación de la tesis titulado: "ACTITUD DOCENTE Y CALIDAD DE INCLUSIÓN HACIA NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN INICIAL DE TRUJILLO"

Se otorga la presente constancia a solicitud del interesado.

Trujillo, 2024

  
I.E. Crece Kids  
Calle 10, Ciudad de Trujillo  
DIRECTORA

Firma y Sello

**CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN**

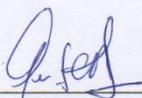
La directora de la Institución Educativa "Orión Ben Carson" de la ciudad de Trujillo.

HACE CONSTATAR:

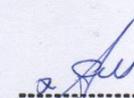
Que en la Institución Educativa "Orión Ben Carson", la Br. Cortijo Abanto, Leslie Joselyn de la Universidad Privada Antenor Orrego, Facultad de Educación y Humanidades, ha aplicado sus instrumentos de investigación de la tesis titulado: "ACTITUD DOCENTE Y CALIDAD DE INCLUSIÓN HACIA NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN INICIAL DE TRUJILLO"

Se otorga la presente constancia a solicitud del interesado.

Trujillo, 2024



Firma y Sello

  
  
BEN CARSON SCIENCE SCHOOL E.I.R.L.  
Jainer Edward Vargas Zavalata  
DIRECTOR

**CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN**

La directora de la Institución Educativa "Colibrí" de la ciudad de Trujillo.

HACE CONSTATAR:

Que en la Institución Educativa "Colibrí", la Br. Cortijo Abanto, Leslie Joselyn de la Universidad Privada Antenor Orrego, Facultad de Educación y Humanidades, ha aplicado sus instrumentos de investigación de la tesis titulado: "ACTITUD DOCENTE Y CALIDAD DE INCLUSIÓN HACIA NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN INICIAL DE TRUJILLO"

Se otorga la presente constancia a solicitud del interesado.

Trujillo, 2024



Firma y Sello

**CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN**

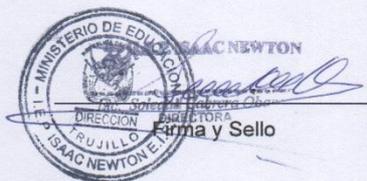
La directora del Institución Educativa "Isaac Newton" de la ciudad de Trujillo.

HACE CONSTATAR:

Que en la Institución Educativa "Isaac Newton", la Br. Cortijo Abanto, Leslie Joselyn de la Universidad Privada Antenor Orrego, Facultad de Educación y Humanidades, ha aplicado sus instrumentos de investigación de la tesis titulado: "ACTITUD DOCENTE Y CALIDAD DE INCLUSIÓN HACIA NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN INICIAL DE TRUJILLO"

Se otorga la presente constancia a solicitud del interesado.

Trujillo, 2024



**CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTO DE  
APLICACIÓN**

La Dirección de la Institución Educativa Privada SANTA TERESITA DE JESÚS. Hace constar que la Srta.

**LESLIE JOSELYN CORTIJO ABANTO**

Identificada con DNI. 71693570 ha realizado una encuesta en nuestra institución en el nivel Educación Inicial, la Srta. Aplicó la encuesta a las 3 docentes de inicial de nuestra institución.

Se expide el presente documento, para los fines que el interesado crea conveniente.

Trujillo, 2024





### CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

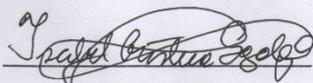
La directora de la Institución Educativa Privada "San Andrés" de la ciudad de Trujillo.

HACE CONSTATAR:

Que en la Institución Educativa Privada "San Andres", la Br. Cortijo Abanto, Leslie Joselyn de la Universidad Privada Antenor Orrego, Facultad de Educación y Humanidades, ha aplicado sus instrumentos de investigación de la tesis titulado: "ACTITUD DOCENTE Y CALIDAD DE INCLUSIÓN HACIA NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN INICIAL DE TRUJILLO"

Se otorga la presente constancia a solicitud del interesado.

Trujillo, 04 de octubre del 2024

  
Firma y Sello

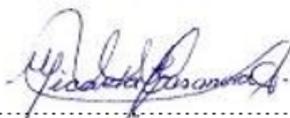


**Anexo N.º 5: Constancia del asesor****CONSTANCIA DE ASESORÍA**

Yo, Micaela Casanova Abarca, identificado con DNI 06697744 declaro haber asesorado el trabajo de tesis titulado: “Actitud docente y calidad de inclusión hacia niños con necesidades educativas especiales de Instituciones de Educación Inicial de Trujillo, 2024”, correspondiente a la Bachiller en Educación Inicial: Leslie Joselyn Cortijo Abanto

Así mismo declaro haber aprobado dicho trabajo en lo que concierna al cumplimiento de las normas del Reglamento de grados y títulos de la Universidad Privada Antenor Orrego.

Trujillo, 20 de octubre de 2024.



-----  
Micaela Jesús Casanova Abarca