Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América
Facultad de Psicología
Escuela Profesional de Psicología

Actitudes hacia la inclusión y prácticas inclusivas en docentes de educación básica regular

TESIS

Para optar el Título Profesional de Psicóloga

AUTOR

Lucero Miyomi ZEVALLOS RAMOS

ASESOR

Dra. Carmen Leni ALVAREZ TACO

Lima, Perú

2025



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Zevallos, L. (2025). *Actitudes hacia la inclusión y prácticas inclusivas en docentes de Educación Básica Regular*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Psicología, Facultad de Psicología]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Lucero Miyomi Zevallos Ramos
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	72746940
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0006-3309-2417
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Carmen Leni Alvarez Taco
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	07461434
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0003-3737-1289
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Alejandro Segundo Dioses Chocano
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	06711778
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Juan Carlos Escudero Nolasco
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	41432984
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Joe Jeremías Sáenz Torres
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	43570221
Datos de investigación	
Línea de investigación	B.5.3.11 Intervención en alumnos con necesidades educativas especiales

Grupo de investigación	No aplica.
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento.
Ubicación geográfica de la investigación	País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima metropolitana Distrito: San Miguel Latitud: -12.07865565 Longitud: -77.095283127988 País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima metropolitana Distrito: Pueblo Libre Latitud: -12.0783 Longitud: -77.0625 País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: Cercado de Lima Latitud: -12.04318 Longitud: -77.02824 País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima metropolitana Distrito: Breña Latitud: -12.05970045 Longitud: -77.0501186386556 País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: Comas Latitud: -11.93286125 Longitud: -77.0406744471402 País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima metropolitana Distrito: San Isidro Latitud: -12.09655 Longitud: -77.04258
Año o rango de años en que se realizó la investigación	2023 - 2025
URL de disciplinas OCDE	Psicología https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.01.02 Educación general https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, **DECANA DE AMÉRICA)**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Escuela Profesional de Psicología
Calle Germán Amézaga N° 375, Lima (Ciudad Universitaria)
Central Telefónica 6197000, anexo 3213, fax 3209

ACTA

Siendo las 09:00 horas del día 29 de septiembre del 2025, en el Mini Auditorio del Pabellón Facultad de Psicología, bajo la presidencia del **Dr. Alejandro Segundo Dioses Chocano,** los catedráticos Miembros del Jurado que suscriben la presente Acta y la postulante al Título Profesional de Psicóloga, la Bachiller **ZEVALLOS RAMOS LUCERO MIYOMI.** A invitación del Presidente procedió a exponer y sustentar su trabajo de tesis titulado: ***"Actitudes hacia la inclusión y prácticas inclusivas en docentes de educación básica regular".*** Concluida con la sustentación, respondió satisfactoriamente a las preguntas formuladas por los miembros del Jurado.

Al concluir el acto de sustentación, el Presidente del Jurado invito a la postulante y asistentes a retirarse del recinto para dar inicio a la deliberación evaluativa; a su término cada Miembro del Jurado hizo entrega al presidente en sobre cerrado sus respectivas calificaciones, habiendo obtenido la postulante al Título Profesional de Psicóloga el promedio de:

18 (Dieciocho) Aprobado con mención honrosa

Seguidamente, el Presidente del Jurado invitó al salón de grados, tanto a la postulante como a los asistentes, a fin de comunicarle el resultado obtenido en el presente proceso.

El Jurado dispuso que se extendiera la presente acta como constancia de titulación por la Modalidad de Presentación y Sustentación de Tesis.

DR. ALEJANDRO SEGUNDO DIOSES CHOCANO
PRESIDENTE

DRA. CARMEN LENI ALVAREZ TACO
ASESORA

MG. JOE JEREMÍAS SÁENZ TORRES
MIEMBRO

MG. JUAN CARLOS ESCUDERO NOLASCO
MIEMBRO

CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo, **Carmen Leni Alvarez Taco**, en mi condición de asesora acreditada con el Dictamen de la EPP N°000077-2025-EPPSI-FPSI/UNMSMS de la tesis, cuyo título es **"ACTITUDES HACIA LA INCLUSIÓN Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR"**, presentado por la bachiller **Lucero Miyomi Zevallos Ramos**, para optar el **Título Profesional de Psicóloga.**

CERTIFICO que se ha cumplido con lo establecido en la Directiva de Originalidad y de Similitud de Trabajos Académicos, de Investigación y Producción Intelectual. Según la revisión, análisis y evaluación mediante la plataforma PIDS, el documento evaluado cuenta con el 14 % de similitud, nivel PERMITIDO para continuar con los trámites correspondientes y para su **publicación en el repositorio institucional.**

Se emite el presente certificado en cumplimiento de lo establecido en las normas vigentes, como uno de los requisitos para la obtención del **Título Profesional de Psicóloga.**

.

Lima, 4 de octubre del 2025

Firma de la Asesora: UNMSM Firmado digitalmente por ALVAREZ TACO Carmen Leni FAU 20148092282 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 04.10.2025 18:07:15 -05:00

Nombres y Apellidos de la asesora: Carmen Leni Alvarez Taco

DNI: 07461434

* Según corresponda: bachiller, magister, doctor; título de segunda especialidad.

La vigencia del presente certificado corresponde a un periodo de noventa (90) días desde la fecha de su emisión; siempre que no haya observaciones en el texto durante el proceso de revisión por el jurado informante o surja alguna contingencia.

DEDICATORIA

A todas las personas que trabajan por una sociedad inclusiva.

AGRADECIMIENTO

A mi madre, Luz Marina, brindarme su apoyo incondicional en cada una de mis etapas y enseñarme a que con esfuerzo y dedicación puedo alcanzar todo lo que me proponga.

A mi asesora, la Dra. Carmen Leni Alvarez Taco, por brindarme la oportunidad de trabajar juntas y aprender de ella, así como a motivarme a ser una gran profesional.

A las instituciones educativas y docentes participantes del estudio, por otorgarme su valioso tiempo y permitirme conocer la maravillosa labor que realizan día a día.

A mi alma mater, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, por todos los conocimientos, experiencias y vínculos que formé a lo largo de mi etapa profesional.

A todos los profesionales que trabajan por una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN……. 10

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN…….....12

1.1. Planteamiento del problema ……... 12

1.2. Formulación del problema ……. 16

1.3. Objetivos ……..... 16

1.4. Justificación e importancia ……...……. 18

1.5. Limitaciones……18

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO……..19

2.1. Antecedentes del estudio ……... 19

2.2. Bases teóricas ……. 26

2.3. Definición de términos básicos …….. 54

2.4. Hipótesis …… 55

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA……... 57

3.1. Tipo y diseño de investigación ……...57

3.2. Identificación de variables ……. 58

3.3. Población y muestra ……... 59

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos …….....……. 64

3.5. Procesamiento y análisis de datos ……. 80

CAPÍTULO IV: RESULTADOS…...……...81

4.1. Resultados descriptivos……..……81

4.2. Resultados de contrastación de hipótesis…….....87

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES …….…… 96

5.1. Discusión de resultados……..96

5.2. Conclusiones……104

5.3. Recomendaciones…….106

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS…….....107

ANEXOS…….……...127

Anexo 1. Asentimiento informado……..……128

Anexo 2. Autorización del uso de la Escala multidimensional de actitudes hacia la educación inclusiva……...….129

Anexo 3. Autorización del uso de la Escala de prácticas inclusivas…….……130

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Principios y pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje …….53

Tabla 2. Dimensiones, indicadores e ítems de las actitudes hacia la educación inclusiva……58

Tabla 3. Dimensiones, indicadores e ítems de las prácticas inclusivas…….59

Tabla 4. Criterios y resultados de la validación de contenido……69

Tabla 5. Medida de bondad de ajuste del AFC del modelo de la Escala multidimensional de actitudes hacia la educación inclusiva ……..71

Tabla 6. Alfa de Cronbach y Omega de McDonald de la escala MATIES ……72

Tabla 7. Criterios y resultados de la validación de contenido……77

Tabla 8. Medida de bondad de ajuste del AFC del modelo de la Escala de Prácticas Inclusivas……..78

Tabla 9. Alfa de Cronbach y Omega de McDonald de la Escala de Prácticas Inclusivas……..……...…….79

Tabla 10. Análisis descriptivo de los factores de las actitudes hacia la educación inclusiva….86

Tabla 11. Análisis descriptivo de las dimensiones de la escala de prácticas inclusivas……87

Tabla 12. Prueba de normalidad de Kolgomorov-Smirnov……88

Tabla 13. Relación entre las actitudes y las prácticas inclusivas en la muestra total……...89

Tabla 14. Relación del factor cognitivo de las actitudes con las estrategias de las prácticas inclusivas……...89

Tabla 15. Relación del factor afectivo de las actitudes con las estrategias de las prácticas inclusivas……...90

Tabla 16. Relación del factor conductual de las actitudes con las estrategias de las prácticas inclusivas……...90

Tabla 17. Comparación de las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva y las prácticas inclusivas según la edad……..91

Tabla 18. Comparación de las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva y las prácticas inclusivas según el sexo……..92

Tabla 19. Comparación de las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva y las prácticas inclusivas según el nivel educativo en el que laboran……93

Tabla 20. Comparación de las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva y las prácticas inclusivas según el grado de instrucción……94

Tabla 21. Comparación de las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva y las prácticas inclusivas según los años de experiencia profesional……95

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Cálculo de la muestra en G-Power……61

Figura 2. Edad de los participantes……62

Figura 3. Sexo de los participantes……62

Figura 4. Gestión de las instituciones educativas……...63

Figura 5. Nivel educativo en el que laboran……...63

Figura 6. Grado de instrucción de los participantes……63

Figura 7. Experiencia en la docencia……63

Figura 8. Categorías de la puntuación global de la MATIES…..……...82

Figura 9. Categorías de la puntuación por factor de la MATIES…….82

Figura 10. Categorías de la puntuación global de la Escala de prácticas inclusivas……...84

Figura 11. Categorías de la puntuación por dimensión de la Escala de prácticas inclusivas…84

RESUMEN

La presente investigación se realizó con el objetivo de determinar la relación entre las actitudes hacia la educación y las prácticas inclusivas que presentan los docentes de colegios de EBR en Lima Metropolitana. La muestra estuvo conformada por 147 docentes pertenecientes a la región de Lima Metropolitana, de los cuales 125 son mujeres y 22 son varones. Para ello, se utilizó dos instrumentos para la recolección de datos: la escala multimensional de las actitudes hacia la educación inclusiva (MATIES) y la escala de prácticas inclusivas (IPS), las cuales fueron previamente traducidas y adaptadas en la presente investigación. Los resultados señalan que ambas variables se relacionan de forma moderada, positiva y significativa, es decir, los docentes con una actitud positiva realizan prácticas pedagógicas inclusivas con mayor frecuencia. De igual forma, las dimensiones de las actitudes se correlacionan significativamente de manera positiva con las estrategias de instrucción personalizada y de andamiaje comunicativo de las prácticas inclusivas; sin embargo, las estrategias de colaboración y evaluación solo evidencian una relación positiva débil con el factor afectivo. Por otro lado, los análisis complementarios permitieron identificar diferencias estadísticamente significativas de las actitudes hacia la educación inclusiva respecto al grado de instrucción de los docentes; y de las prácticas inclusivas con respecto a la edad y al nivel educativo en el que laboran.

Palabras clave: Actitudes, inclusión, educación inclusiva, prácticas inclusivas, estrategias docentes

ABSTRACT

This research was carried out with the objective of determining the relationship between attitudes towards education and inclusive practices of teachers in RBE schools in Metropolitan Lima. The sample consisted of 147 teachers belonging to the Metropolitan Lima region, of whom 125 were women and 22 were men. For this purpose, two instruments were used for data collection: The Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale (MATIES) and The Inclusive Practices Scale (IPS), which were previously translated and adapted for this research. The results indicate that both variables are moderately, positively and significantly related, that is, teachers with a positive attitude carry out inclusive pedagogical practices more frequently. Similarly, the attitudinal dimensions correlate significantly positively with the strategies of personalized instruction and communicative scaffolding of inclusive practices; however, the strategies of collaboration and evaluation only show a weak positive relationship with the affective factor. On the other hand, the complementary analyses allowed us to identify statistically significant differences in attitudes towards inclusive education with respect to the teachers' level of education; and of inclusive practices with age and the level at which they work.

Key words: Attitudes, inclusion, inclusive education, inclusive practices, teaching strategies

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva permite responder a la diversidad de los estudiantes. Para ello, necesita de una cultura que valore y respete las diferencias, así como políticas y prácticas pedagógicas que acojan la diversidad y promuevan la atención de las necesidades de la comunidad escolar.

En el Perú, la población con discapacidad en edad escolar asciende a más de 67 mil; no obstante, menos del 20% de escuelas de Educación Básica Regular cuentan, mínimo, con un estudiante con discapacidad. Los informes reflejan que la mayoría de las instituciones educativas no se sienten preparadas para la inclusión, pese a las normativas de disponibilidad y accesibilidad de las escuelas para los estudiantes con discapacidad leve o moderada.

Ante ello, el presente estudio se ha centrado en determinar la relación entre las actitudes hacia la educación inclusiva y las prácticas inclusivas que emplean los docentes de Lima Metropolitana.

En el primer capítulo, se plantea y formula el problema de la investigación, así como los objetivos que van a guiar su desarrollo. Además, se justifica el estudio a nivel teórico, práctico y metodológico, enfatizando su importancia y reconociendo las limitaciones que se presentaron.

En el segundo capítulo, se describen las investigaciones que preceden la problemática y se explica las bases teóricas que sustentan el estudio, las cuales ayudarán a una mejor comprensión de las variables; asimismo, se definen los términos más relevantes. Para finalizar, se plantean las hipótesis.

En el tercer capítulo, se especifica el tipo y diseño que siguió el presente estudio. Luego, se definen las variables a nivel conceptual y operacional; y se indican las características de la

población y la muestra, detallando los criterios de inclusión y exclusión. También se presentan los instrumentos que fueron útiles para la recopilación de la información y, para cerrar este capítulo, se describen las pruebas estadísticas realizadas para el procesamiento de la información.

En el cuarto capítulo, se presentan los resultados del análisis descriptivo e inferencial, así como la interpretación de los datos obtenidos. Finalmente, se resume los hallazgos en las conclusiones y se brinda algunas recomendaciones dirigidas para la comunidad científica.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo, se plantea el problema y los objetivos del estudio. Asimismo, se brindan razones que justifican y sustentan la importancia del mismo. Se finaliza describiendo las limitaciones que se presentaron durante el desarrollo de la investigación.

1.1 Planteamiento del problema

El acceso a la educación es un derecho cuyo ejercicio atañe a todas las personas, independientemente de sus características; además, conforma un medio para el ejercicio de otros derechos y un fin en sí mismo (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948, 1990). Esto facilita que los miembros de la sociedad que se encuentran en posiciones desfavorecidas, como las personas con algún tipo de discapacidad, participen en una sociedad democrática (ONU, 1990; Emmert, 2011).

La normativa del sistema educativo peruano se enmarca en un enfoque inclusivo, tomando en cuenta el modelo de Derechos Humanos de la Discapacidad de la ONU, mediante el cual se promueve que los centros educativos adapten su cultura, políticas y prácticas a las demandas educativas de los estudiantes y del entorno social en que se desenvuelven (ONU, 2006; Bregaglio y Constantino, 2021). Esto se establece en la Ley N.° 28044, Ley General de Educación, que dispone que la Educación Básica debe atender las necesidades educativas de los estudiantes desde su diversidad.

Además, se propone la aplicación de un currículo articulado entre los niveles y modalidades educativas, el cual debe diversificarse para brindar una enseñanza diferenciada e individualizada, considerando las características individuales de los estudiantes y sus Necesidades Educativas Especiales [NEE] relacionadas o no a su condición de discapacidad

(Ley N° 28044; Ley N.° 29973; Ministerio de Educación [MINEDU], 2016; Resolución Ministerial Nº 281-2016-MINEDU; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2016).

A pesar de los avances en el reconocimiento de la inclusión como un componente esencial en la educación, en la normativa en que se enmarca el sistema educativo peruano aún se evidencian numerosos desafíos para asegurar la permanencia, la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad de forma concreta en todas las escuelas (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación [CLADE], 2019; Defensoría del Pueblo, 2019).

La ineficiente puesta en práctica de acciones para educar en la diversidad determina la presencia de barreras para que los estudiantes puedan acceder a una educación de calidad, por lo que no es suficiente con facilitar el acceso de personas con discapacidad al sistema educativo, sino se debe garantizar el logro de aprendizajes tomando en cuenta sus capacidades (Booth y Ainscow, 2011; Defensoría del Pueblo, 2019; UNICEF, 2020; Rosoli, 2021). De esta forma, un sistema educativo inclusivo es aquel que se está modificando constantemente para garantizar el éxito en los procesos educativos de sus estudiantes.

Las personas con discapacidad conforman el 10,4 % de la población peruana y constituyen uno de los grupos con mayores barreras de acceso al sistema educativo (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2019). En el informe presentado por el INEI, se reporta que el 12,5 % de la población con discapacidad se encuentra en edad escolar; pero el 69,1% no asiste a la escuela. Esto refleja una brecha referente a la cobertura educativa, desfavorable para la población con discapacidad en comparación con los estudiantes sin esta condición.

Una escuela inclusiva se construye entre todos los miembros de la comunidad educativa a través del desarrollo de proyectos educativos que integren principios inclusivos y ejecuten

acciones para generar oportunidades para todos y todas (Constantino et al., 2016; CLADE, 2019; Defensoría del Pueblo, 2011, 2020). En este marco, los docentes constituyen un factor clave en el camino hacia la inclusión, puesto que son quienes tienen un contacto directo con los estudiantes a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje (Ramos-Bonilla et al., 2021; Rosoli, 2021; Mesias et al., 2023).

El profesorado debe analizar constantemente las barreras a las que se enfrentan los alumnos y, en grupo, generar estrategias que garanticen el logro de los aprendizajes (Booth y Ainscow, 2011; Defensoría del Pueblo, 2019, 2020). Por ello, la institución requiere de docentes que promuevan la equidad mediante el desarrollo de medidas de apoyo, recursos, formación y asesoramiento (Blanco y Duk, 2011; Andújar y Rosoli, 2014; Simón, 2021).

Estudios realizados en el Perú señalan que el escaso seguimiento a las prácticas pedagógicas y la actualización profesional obstaculiza la superación de una de las barreras de permanencia de las personas con discapacidad en la EBR: la negativa de docentes o gestores para recibir estudiantes con estas condiciones en las aulas regulares (CLADE, 2019; Defensoría del Pueblo, 2019), además, también se reporta que solo el 5 % de la comunidad educativa, entre ellos educadores, considera que los docentes de sus centros educativos se encuentran debidamente preparados para satisfacer las necesidades educativas del alumnado.

En este sentido, la práctica del docente tradicional y su dificultad para conceptualizar e implementar el modelo social de atención a la discapacidad son algunos de los factores que obstaculizan la construcción de escuelas inclusivas (Tovar, 2013; CLADE, 2019). Ante ello, resulta relevante profundizar en el pensamiento del docente para conocer aquellos aspectos que representan un óbice para las prácticas inclusivas.

La literatura relacionada al pensamiento docente plantea que las actitudes son un objeto de estudio sustancial para la comprensión de las prácticas pedagógicas (Beltrán, 1998; Woolfolk et al., 2009; Rojas, 2014). Estas definen los procesos de pensamiento, acción y

disposición al cambio del profesorado ante determinados contextos (Richardson, 1996) y, su identificación y comprensión, suponen un paso de suma importancia hacia la inclusión, así como conocer las posibles razones de la no obtención de esta meta educativa (Hodge et al., 2009; López et al., 2013; Benítez y Pacheco, 2021).

Su posible relación con las buenas prácticas docentes podría ayudar a explicar y comprender el comportamiento instructivo de los profesores llevados a cabo en centros educacionales y plantear objetivos de mejora (Llorens, 2012; Espinosa y Valdebenito, 2016; Petermann y Vorholzer, 2022). En consecuencia, dicho constructo puede convertirse en un facilitador o en una barrera para el desarrollo de los procesos de inclusión educativa (Pozo, 2006; Ainscow y Miles, 2009; Rojas, 2014; Dignath et al., 2022).

A nivel de Lima Metropolitana, se reporta que la cantidad de maestros capacitados y en condiciones de atender adecuadamente a los estudiantes con discapacidad es insuficiente en las escuelas regulares (Tovar, 2013). Además, algunas investigaciones señalan que prevalece una actitud indiferente o mala hacia los estudiantes con discapacidad entre el 20 y 60 % de docentes peruanos y, en cuanto a las prácticas pedagógicas, aproximadamente el 80 % de docentes poseen bajas expectativas en cuanto al logro de aprendizajes de esta población estudiantil (Saavedra et al., 2014; CLADE, 2019; Sedano, 2021).

De esta forma, el conocer la relación entre las actitudes y prácticas inclusivas que asumen los docentes permitirá, a las instituciones educativas, proponer acciones de mejora en cuanto a la capacitación de su personal para atender la diversidad y plantear estrategias innovadoras en los tres niveles de EBR, con la finalidad de mermar las disparidades que se desarrollan en el ámbito escolar y que afectan el correcto desenvolvimiento de los estudiantes con discapacidad.

Finalmente, la presente investigación se enmarca en el cuarto de los objetivos para el desarrollo sostenible (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la

Cultura [UNESCO], 2016), el cual busca “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (p. 27). De esta forma, se pretende que el alumnado con discapacidad desarrolle las habilidades necesarias para desenvolverse sin dificultad en la sociedad y que los docentes no representen un óbice en el logro de sus aprendizajes.

1.2 Formulación del problema

A partir de lo mencionado, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Existe relación entre la actitud hacia la educación inclusiva y las prácticas inclusivas de los docentes de instituciones de EBR de Lima Metropolitana?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Determinar la relación entre las actitudes hacia la educación inclusiva y las prácticas inclusivas que realizan los docentes de instituciones de EBR de Lima Metropolitana.

1.3.2 Objetivos Específicos

a. Describir las actitudes hacia la educación inclusiva que presentan los docentes de Instituciones de EBR de Lima Metropolitana.

b. Describir las prácticas inclusivas que realizan los docentes de instituciones de EBR de Lima Metropolitana.

c. Establecer la relación entre el factor cognitivo de la actitud hacia la educación inclusiva y las estrategias de instrucción personalizada que emplean los docentes de instituciones de EBR en Lima Metropolitana.

d. Establecer la relación entre el factor cognitivo de la actitud hacia la educación inclusiva y las estrategias de andamiaje comunicativo que emplean los docentes de instituciones de EBR en Lima Metropolitana.

e. Establecer la relación entre el factor cognitivo de la actitud hacia la educación inclusiva y las estrategias de colaboración y evaluación que emplean los docentes de instituciones de EBR en Lima Metropolitana.

f. Establecer la relación entre el factor afectivo de la actitud hacia la educación inclusiva y las estrategias de instrucción personalizada que emplean los docentes de instituciones de EBR en Lima Metropolitana.

g. Establecer la relación entre el factor afectivo de la actitud hacia la educación inclusiva y las estrategias de andamiaje comunicativo que emplean los docentes de instituciones de EBR en Lima Metropolitana.

h. Establecer la relación entre el factor afectivo de la actitud hacia la educación inclusiva y las estrategias de colaboración y evaluación que emplean los docentes instituciones de EBR de Lima Metropolitana.

i. Establecer la relación entre el factor conductual de la actitud hacia la educación inclusiva y las estrategias de instrucción personalizada que emplean los profesores de instituciones de EBR de Lima Metropolitana.

j. Establecer la relación entre el factor conductual de la actitud hacia la educación inclusiva y las estrategias de andamiaje comunicativo que emplean los docentes de instituciones de EBR en Lima Metropolitana.

k. Establecer la relación entre el factor conductual de la actitud hacia la educación inclusiva y las estrategias de colaboración y evaluación que emplean los maestros de instituciones de EBR en Lima Metropolitana.

1.4 Justificación e importancia

La presente investigación se justifica, en primer lugar, por los aportes teóricos que se pueden obtener a través del desarrollo del estudio, ampliando el conocimiento de los constructos estudiados y la forma en que se relacionan en el contexto de Lima Metropolitana. Asimismo, provee un marco de referencia para futuras investigaciones, permitiendo identificar posibles oportunidades y desafíos para la implementación del proceso de inclusión en las escuelas de EBR de Lima Metropolitana, a través de uno de sus agentes educativos: el docente.

A nivel práctico, se promueve la formulación de estrategias y ejecución de actividades psicopedagógicas en beneficio de la comunidad educativa, específicamente de los docentes y estudiantes con discapacidad. También, revalorar el rol docente en el proceso de inclusión de las personas con discapacidad y que se continúe fomentando la capacitación de los profesores que permitan cambiar su actitud, ya que se ha demostrado que los docentes con actitud positivas emplean estrategias inclusivas con mayor frecuencia en las aulas.

A nivel metodológico, se brinda a la comunidad académica dos instrumentos adaptados y validados a nivel de Lima Metropolitana, que contribuye a la comprensión de las actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa y su relación con las prácticas pedagógicas.

1.5 Limitaciones

Inicialmente, se planteó un estudio con una muestra más amplia y seleccionarla de forma probabilística. Sin embargo, se presentaron barreras para el acceso a algunos centros educativos y la demora para brindar una respuesta por parte de estas instituciones, se optó por un muestreo por conveniencia, lo cual dificulta la generalización de resultados.

Además, aunque se logró recolectar 194 respuestas, se eliminaron 47 debido a que los docentes no cumplían con el criterio de inclusión de experiencia con población con NEE asociadas a discapacidad. Esto disminuyó el tamaño de la muestra.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

El presente capítulo inicia con la descripción de las investigaciones que preceden la problemática. Además, se desarrolla las bases teóricas que sustentan el estudio y se definen los términos más relevantes. Por último, se plantean las hipótesis.

2.1 Antecedentes del estudio

A continuación, se presentan los estudios que anteceden a la problemática planteada. La organización de los antecedentes se da de la siguiente forma: primero, se abordan las investigaciones relacionadas a las actitudes docentes hacia la inclusión; luego, se profundiza en las que se vinculan a las prácticas pedagógicas inclusivas; para finalizar con otros estudios asociados a alguna de las dos variables.

2.1.1 Estudios relacionados a las actitudes docentes hacia la inclusión

A nivel nacional, Ojeda (2021) realizó un estudio cuantitativo, de corte transversal, con el propósito de describir las actitudes y las prácticas de los docentes frente a la educación inclusiva de instituciones de EBR del distrito de Chaclacayo, en Lima. La muestra contó con 106 docentes de los tres niveles de EBR de 14 centros educativos y los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron: la escala adaptada de actitud docente hacia la educación inclusiva y la guía de evaluación de las prácticas inclusivas en el aula regular.

Se encontró que el 86.8 % de docentes presentaron actitudes positivas en torno a la educación inclusiva, asimismo, el 96.2 % demostraron que realizaban altas prácticas inclusivas. Sin embargo, también se encontró que el 79,2 % del profesorado posee escasa formación para

la atención a las NEE, por lo que es probable que no estén empleando adecuadamente algunas estrategias pedagógicas inclusivas.

En el poblado de Cahua, ubicado en el distrito de Manas, en Lima, a través de una investigación cualitativa de corte fenomenológico, Jaime (2023) exploró la importancia de la formación profesional en la actitud docente hacia la educación inclusiva. Los participantes fueron 15 docentes pertenecientes a los tres niveles de EBR, a quienes se les realizó una entrevista semiestructurada para recolectar la información.

Se encontró que la formación profesional del docente se consolida a través de la experiencia obtenida en los años de servicio educativo a la población con discapacidad, así como de las actividades de sensibilización en las que participaron dentro de las IE y las jornadas de actualización para la enseñanza a estudiantes con estas condiciones, lo que les permite implementar estrategias eficaces al momento de planificar y evaluar los aprendizajes. Por su parte, la actitud de los docentes se encuentra influida por la percepción de su capacidad para atender al alumnado con NEE y la gestión que realiza la escuela para preparar al profesorado en la ejecución de prácticas inclusivas.

En Chile, Araya et al. (2021) desarrollaron una investigación de enfoque mixto con el objetivo de describir las actitudes, concepciones y prácticas pedagógicas inclusivas en instituciones educativas rurales de La Serena. Se utilizó la guía de evaluación de prácticas inclusivas en el aula como instrumento de recolección de datos, la que fue aplicada a 39 profesores de educación preescolar y básica; adicionalmente, se realizó una entrevista semiestructurada a cinco profesores de aulas regulares y cinco educadores diferenciales, la cual permitió complementar la información obtenida.

Se evidenció que tanto los docentes regulares como los educadores diferenciales presentan una actitud positiva hacia el perfeccionamiento, la planificación y la implementación de prácticas inclusivas; sin embargo, en la entrevista se corroboró que el primer grupo se

encuentra en una etapa intermedia respecto a la implementación de acciones para atender las demandas educativas de todo el alumnado. Asimismo, ambos grupos presentan diferencias en el manejo teórico sobre las prácticas inclusivas, puesto que los educadores diferenciales poseen un conocimiento y manejo más amplio en cuanto a estrategias para la atención educativa de estudiantes con NEE en comparación con la muestra de docentes de aulas regulares.

Singh et al. (2020) efectuaron un estudio descriptivo comparativo con la finalidad de conocer las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva, tomando en cuenta características como la modalidad del servicio docente, sexo de los docentes y localidad en la que está ubicada la institución en la que laboran. La muestra estuvo compuesta por 108 docentes en formación y en servicio de Gaya, en la India, seleccionados a través de un muestreo por cuotas de 11 centros educativos. Para la recopilación de datos, adaptaron la escala de actitudes hacia la educación inclusiva de Garg y Sudha.

Se encontraron diferencias significativas en la actitud docente con relación a la modalidad del servicio y localidad: Los docentes en formación poseen una actitud más favorable que los docentes titulados y, en cuanto a la localidad, los de zona urbana han desarrollado mejores actitudes que los de la zona rural. No obstante, no se encontraron diferencias significativas según el sexo de los maestros.

Por su parte, en Francia, Jury et al. (2021) exploraron la interacción de las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con autismo con el estatus docente y el tipo de discapacidad de los estudiantes. Para ello, utilizaron la escala multidimensional de actitudes hacia la educación inclusiva (MATIES, por sus siglas en inglés), la cual fue aplicada de forma virtual a 1064 docentes (primaria y secundaria) escogidos por muestreo por conveniencia.

En cuanto al tipo de discapacidad del estudiante, se observó que la actitud docente era más favorable hacia los estudiantes con deterioro motor que hacia aquellos que poseen discapacidad cognitiva o autismo. En cuanto a los docentes, se observa que los de educación

especial poseen actitudes más positivas en comparación con los docentes de educación regular. De esta forma, los autores concluyen que resulta esencial tomar en cuenta tanto las necesidades de los estudiantes como la de los docentes, con el objetivo de desarrollar plenamente un sistema escolar inclusivo.

2.1.2 Estudios relacionados a las prácticas educativas inclusivas

En el contexto peruano, Palacios-Garay et al. (2020) realizaron un estudio cuantitativo, de diseño descriptivo correlacional, con el fin de determinar la relación entre las estrategias didácticas y el desarrollo de prácticas inclusivas en 48 docentes de EBR, de dos centros educativos públicos de Lima Metropolitana. Para este propósito, utilizaron dos listas de cotejo: una para medir las prácticas docentes y la otra para las estrategias didácticas. Se encontró que las estrategias didácticas se relacionan significativamente con el desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas en instituciones de educación regular, explicándose a través de la incidencia de factores como la motivación, contextualización, saberes previos, propósito de la sesión, gestión y acompañamiento del aprendizaje, aplicación de la información y evaluación de dichas prácticas. Sin embargo, también se encontró que ningún participante presentó un nivel adecuado de manejo de estrategias didácticas y que la mayoría oscila entre un nivel bajo y regular de prácticas inclusivas; lo que evidenciaría la necesidad de implementar actividades orientadas a la formación docente para la atención de la diversidad del alumnado.

En el año 2021, Cross realizó una investigación en la que relacionó las prácticas inclusivas y la educación diferenciada en un centro educativo de Miraflores, en la ciudad de Lima. Participaron 20 docentes de los diferentes niveles, a quienes se le aplicaron dos cuestionarios diseñados por la autora, para identificar las prácticas inclusivas en el aula y las estrategias de instrucción diferenciada que emplean en el entorno escolar. Se encontró que las prácticas inclusivas y la educación diferenciada se relacionan de forma significativa entre sí; es

decir, el empleo de estrategias adecuadas para atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes (planificación y ejecución de las sesiones de aprendizaje) será mayor en las aulas con estudiantes con necesidades de aprendizaje heterogéneas.

En el 2019, Mora desarrolló un estudio con la finalidad de identificar la relación entre las actitudes y las prácticas pedagógicas inclusivas hacia los estudiantes con discapacidad intelectual [DI] en una muestra colombiana de 40 docentes de una escuela rural de Bolívar, a través de encuestas, grupos focales, entrevistas semiestructuradas y observación en campo. Se demuestra que el grado de disposición para el trabajo con estudiantes con discapacidad por parte de los docentes se manifiesta en su práctica pedagógica, las cuales influyen de forma directa. De igual forma, se manifiesta la necesidad de un trabajo conjunto con otros equipos interdisciplinarios, que permitan fortalecer la atención y faciliten la implementación del proceso de inclusión en las escuelas.

Serna-Jaramillo y Serna-Jaramillo (2021) elaboraron una investigación cualitativa para indagar sobre las prácticas pedagógicas inclusivas en educación inicial y primaria en docentes de San Juan de la Maguana, República dominicana. La muestra estuvo conformada por 40 docentes, 1 orientadora y 4 directivos (36 mujeres y 9 varones). Con la finalidad de recolectar la información detallada, las autoras diseñaron una entrevista semiestructurada, la cual fue aplicada de forma individual a cada participante. Las respuestas permitieron identificar tres categorías de análisis: actitudes frente a la educación inclusiva, rol docente y gestión escolar. Se encontró que, los docentes con concepciones claras sobre la discapacidad e inclusión y con sentimientos favorables hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad, ponen en práctica estrategias y realizan actividades en las que todos puedan participar, son amorosos y pacientes con el alumnado, y trabajan de forma conjunta con psicólogos y otros colegas para atender adecuadamente a todo el salón. Por otra parte, reconocen la necesidad de continuar

capacitándose para atender a la diversidad y responder efectivamente las necesidades de los estudiantes.

Woodcock et al. (2022) desarrollaron un estudio para examinar la relación entre la autoeficacia docente y las prácticas educativas inclusivas en Australia. La muestra estuvo conformada por 140 profesores de educación primaria de instituciones urbanas y rurales. Para evaluar la primera variable, emplearon la escala de autoeficacia docente; mientras que, para la segunda variable, aplicaron una guía de entrevista semi-estructurada de ocho preguntas en torno a la educación inclusiva. Los hallazgos evidencian que los docentes presentan similares nociones conceptuales respecto a la educación inclusiva, independientemente de su nivel de autoeficacia; no obstante, encontraron diferencias en sus prácticas pedagógicas con respecto a la autoeficacia que presentan. Los autores sugieren que el profesorado debe recibir apoyo en la forma en que trasladan sus conocimientos a la práctica.

García et al. (2024) realizaron una investigación descriptiva con la finalidad de identificar las prácticas inclusivas de los maestros mexicanos de escuelas regulares consideradas como exitosas en la implementación de la inclusión de los estados de Colima, San Luis Potosí y Sonora. La muestra contó con la participación de 61 docentes, 48 de instituciones educativas urbanas y 13 de rurales, pertenecientes a los tres estados mencionados. Para la recolección de la información utilizaron la Guía de evaluación de prácticas Inclusivas en el aula, el Cuestionario de estrategias para favorecer el aprendizaje, la Escala de sentimientos, actitudes y preocupaciones acerca de la educación inclusiva, la Escala de autoeficacia para implementar prácticas inclusivas, y la Evaluación de las competencias docentes y clima de aula.

Los resultados demostraron que los docentes de escuelas exitosas utilizan el tiempo de la sesión de forma eficaz para motivar a todos los estudiantes al logro de aprendizajes, toman en cuenta los conocimientos previos y estilos de aprendizajes de los alumnos y los evalúan tomando en cuenta estas características, promueven relaciones de respeto de los estudiantes con

los maestros y con sus pares; además, reflexionan sobre su metodología y evaluación con la finalidad de mejorarlas. Los autores concluyen que los profesores mexicanos se esfuerzan por implementar prácticas inclusivas que favorezcan el logro de aprendizajes en todos sus estudiantes y también, se esmeran por mejorar sus sentimientos, percepción y disminuir sus preocupaciones hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus aulas.

2.1.3 Otros estudios relacionados a la inclusión educativa

En el año 2019, Ramírez comparó las adaptaciones curriculares que elaboran los docentes de educación primaria en las aulas inclusivas de colegios particulares católicos y laicos de Lima metropolitana. El análisis es de nivel descriptivo y de diseño comparativo. Los participantes fueron 119 maestros, a quienes se les aplicó un cuestionario sobre las prácticas inclusivas. Los hallazgos determinan que las instituciones laicas son más eficaces efectuando adaptaciones curriculares en comparación con las escuelas católicas. Asimismo, se encontró que la creación de estructuras colaborativas fomenta la interacción, cooperación y colaboración entre el profesorado.

Finalmente, afirman que una concepción clara sobre la inclusión que fomente el respeto por las diferentes formas de aprender y asegure la participación de todos, promueven una mejor implementación del currículo. Por otro lado, no se encontraron diferencias significativas con relación a variables como el nivel de apoyo y edad del docente.

A nivel internacional, Martínez (2019) realizó un estudio fenomenológico con la finalidad de comprender e interpretar las creencias docentes con relación a la inclusión educativa. Se realizaron entrevistas a profundidad semiestructuradas a 30 docentes de una institución educativa pública de Colombia. Se observó que las creencias de los participantes están vinculadas a los referentes teóricos que tienen en torno a la inclusión y al currículo al cual se suscribe el sistema educativo, así como a la experiencia con la población con NEE y su formación profesional en temas relacionados a la inclusión. Los resultados demostraron que la

escasa o nula experiencia y la deficiente formación profesional contribuyen en las prácticas que realizan en las aulas, demostrando un proceso desorganizado, poco efectivo y limitante para la educación inclusiva en la institución. Por ello, se considera relevante identificar y responder a las necesidades de todos los estudiantes, promoviendo la participación en los distintos contextos que ayuden a disminuir la exclusión.

Murillo et al. (2020) analizaron la relación entre las estrategias educativas inclusivas y la autoeficacia de los maestros mexicanos en formación, de centros educativos regulares, además, compararon los resultados entre los docentes de instituciones educativas del ámbito urbano y rural. La muestra estuvo conformada por 166 estudiantes (89 mujeres y 77 varones), de educación primaria de dos instituciones federales: una perteneciente al área urbana y la otra, al ámbito rural. Como técnicas de recolección se utilizó la adaptación mexicana del cuestionario de estrategias para fortalecer el aprendizaje y la escala de autoeficacia para implementar prácticas inclusivas. Se encontró que la autoeficacia de los docentes se relaciona significativamente con sus estrategias inclusivas, siendo el trabajo colaborativo, la enseñanza de habilidades sociales, el uso de las tecnologías de información y comunicación en el aula y la retroalimentación al alumnado las principales estrategias utilizadas. Además, la comparación del ámbito urbano con el rural evidenció que los docentes de la institución urbana presentan mayor predisposición hacia la implementación de estrategias educativas inclusivas; no obstante, se destacó la necesidad de capacitar y actualizar sus conocimientos y prácticas en materia de inclusión.

2.2 Bases teóricas

A continuación, se abordan los diferentes conceptos relacionados con las actitudes hacia la inclusión educativa y las prácticas inclusivas. Primero, se presenta el enfoque inclusivo en educación, sus componentes y dimensiones, así como su progreso en el contexto nacional e internacional. Luego, se brinda la definición de las actitudes, se explica la teoría tridimensional,

su estructura y los factores relacionados. Finalmente, se desarrolla el tema de las prácticas inclusivas y el diseño universal de aprendizaje, propuesta que orienta una práctica pedagógica que atienda las necesidades educativas de cada estudiante.

2.2.1 Educación inclusiva

La inclusión educativa hace referencia al conjunto de acciones que permiten abordar y responder a la diversidad de las necesidades educativas de la población estudiantil, a través de respuestas pedagógicas más efectivas independientemente de sus diferencias individuales como condiciones personales, sociales o culturales (Echeita y Ainscow, 2011). Además, al minimizar o eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los educandos, se brinda especial cuidado a aquellos que podrían encontrarse en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar (UNESCO, 2016, 2017).

La inclusión tiene como objetivo brindar respuestas ajustadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje, en entornos formales o no formales de la educación, incorporando eficazmente a estudiantes con dificultades para el aprendizaje regular (Ainscow y Miles, 2009; Parra, 2010; Echeita y Ainscow, 2011). De manera análoga, permite que la comunidad educativa valore y se sienta cómoda ante la diversidad, convirtiéndola en una estrategia para enriquecer las formas de enseñar y aprender (Mesias et al., 2023).

Los cambios paulatinos en torno a la concepción de educación que la han guiado hacia un enfoque inclusivo posibilitaron la creación y aprobación de normativas que velan por una educación equitativa y de calidad en el país (Rodino, 2015; Defensoría del Pueblo, 2019; Mesias et al., 2023). Sin embargo, aunque la mayoría de los países incorporan el derecho a la educación en sus políticas; se puede observar que, en la práctica, no se garantiza por igual a todos los individuos y grupos sociales que la requieren (Blanco, 2014; Defensoría del Pueblo, 2019);

siendo necesario implementar acciones que aseguren que dichas leyes y normativas influyan en la práctica (Rodino, 2015).

De esta forma, la educación inclusiva significa la transformación progresiva de un sistema educativo integrador en otro cuya base se sustenta en el desarrollo de culturas inclusivas, que impulsan políticas educativas para atender la diversidad y asegurar prácticas pedagógicas que satisfagan las necesidades educativas de todo el alumnado (Parra, 2010; Booth y Ainscow, 2011). Por ende, la inclusión constituye una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad, aprendiendo a convivir con las diferencias y aprender de ellas.

2.2.1.1 Componentes de la inclusión como derecho

El objetivo de *educar* es desarrollar y promover el aprendizaje, de forma que la educación de calidad siempre esté orientada a motivar a los estudiantes hacia el logro de aprendizajes significativos para su quehacer cotidiano y profesional (Muntaner, 2013). Es así como la inclusión educativa solo puede lograrse si llega a todos, en igualdad de oportunidades y beneficios sin excepción, reconociendo el derecho de las personas a tener una educación de calidad, en la que se atienda y respete la diversidad (Moreno y Ramos, 2021).

Para lograr esa tarea, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales [CESCR] (1999) considera cuatro componentes de la inclusión que garantizan los derechos esenciales y conforman los deberes de la inclusión educativa: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. A continuación, se describe en qué consiste cada uno:

La *disponibilidad* implica que el Estado debe garantizar la existencia de centros educativos suficientes, tanto en cantidad como en calidad, para satisfacer la demanda estudiantil; además, que cuenten con recursos materiales y humanos para brindar un servicio eficiente acorde a las necesidades de la población estudiantil, en la que las y los estudiantes

puedan recibir una educación de calidad y libre de barreras (CESCR, 1999). En ese sentido, significa que las escuelas regulares se encuentren disponibles para todos y todas.

La Defensoría del Pueblo (2019) refiere que en el Perú existen 113 327 instituciones educativas, de las cuales, 107 142 pertenecen a la EBR (94,54 %). En cuanto a los estudiantes con discapacidad, se registra un total de 67 227 matriculados, de los cuales el 60,63 % se encuentran en instituciones de EBR.

No obstante, solo el 19,74 % de instituciones de EBR reportan tener al menos un estudiante con discapacidad matriculado, lo cual expone los bajos índices de inclusión en escuelas de EBR y la sobrepoblación de estudiantes con esta condición en algunas escuelas, considerando que un poco más del 60% se encuentran en EBR. Esto guarda estrecha relación con los siguientes factores: falta de capacitación del personal (administrativo y docente) para atender sus necesidades y, el deficiente apoyo y acompañamiento para la inclusión que reciben estos colegios; asimismo, evidencia la necesidad de capacitar al personal educativo en la atención a la diversidad en vías a lograr la plena inclusión de estos estudiantes en los centros de EBR.

Según la Resolución Ministerial N° 447-2020-MINEDU. Norma sobre el proceso de matrícula en la Educación Básica, todas las instituciones están llamadas a atender la diversidad y, en el caso de las escuelas de EBR, deben reservar como mínimo dos vacantes por aula para los estudiantes con discapacidad leve o moderada; no obstante, esto no asegura que se brinde una educación de calidad o que se dispongan de los recursos necesarios.

En cuanto a los docentes de EBR, el 64 % de colegios públicos y el 33 % de colegios privados, manifiestan no estar capacitados para atender las NEE. Estas dificultades observadas en los docentes también se presentan en los equipos SAE, pues el 26 % de escuelas (públicas y privadas) reporta no contar con las orientaciones de estos equipos, incluso, el 94 % de centros de EBR no reciben materiales adecuados para la enseñanza y aprendizaje de los alumnos con

discapacidad (Defensoría del Pueblo, 2019). Esta situación provoca que las familias de estudiantes con discapacidad perciban que las escuelas no son lo suficientemente competentes para garantizar una educación de calidad a sus hijos.

La *accesibilidad* es el segundo componente de la inclusión que plantea la necesidad de crear las condiciones necesarias para que los y las estudiantes accedan a las instituciones educativas regulares sin discriminación (CESCR, 1999). Es decir, se debe asegurar que todas las personas puedan recibir educación en las escuelas sin la necesidad de enfrentar barreras económicas (pagar matrícula, cubrir el costo de materiales educativos o pensiones) o barreras físicas (infraestructura y recursos materiales no adaptados para personas con discapacidad).

En el caso del Perú, del total de estudiantes con discapacidad, el 60,63 % se encuentran matriculados en escuelas de EBR (83 % en instituciones públicas y 17 % en privadas), pero un 43 % de instituciones a nivel nacional consideran probable negar la matrícula a personas con esta condición al no contar con personal capacitado para atender sus necesidades; asimismo, se reporta que únicamente el 0,7 % de las II.EE. cuenta con infraestructuras *totalmente accesibles* para la población con discapacidad, mientras que el 3,2 % es *parcialmente accesible* (Defensoría del Pueblo, 2019).

Esta información evidencia que persisten las barreras para el acceso a la educación de todos los estudiantes, en especial de los que forman parte de grupos vulnerables como los que presentan algún tipo de discapacidad.

El tercer componente de la inclusión es la *aceptabilidad*, que incide en la importancia de brindar una educación pertinente y significativa, que se adecúe a las necesidades de los estudiantes, y que sea respetuosa con los derechos humanos y la cultura (CESCR, 1999). Esto requiere de una capacitación permanente a los docentes en estrategias eficaces para atender la diversidad de los estudiantes, la participación de los padres en el logro de aprendizajes de sus

hijos y la atención eficiente de servicios especializados en inclusión educativa, de manera que se asegure una educación de calidad.

En el Perú, el 62 % de docentes reconoce que las capacitaciones que reciben no son suficientes para abordar completamente las necesidades de los alumnos con discapacidad y solo el 34 % de escuelas reportó haber recibido capacitación e intervención de los SAANEE (encargados de los servicios de apoyo y acompañamiento para la inclusión) (Defensoría del Pueblo, 2019). Además, como indica la Defensoría del Pueblo, la participación de los padres es escasa debido a las bajas expectativas que poseen en torno a los aprendizajes, el poco compromiso para llevarlos a las terapias, la dinámica familiar disfuncional o la negación de la condición y dificultades de su hijo.

El último y cuarto componente de la inclusión es la *adaptabilidad*, que busca adecuar la enseñanza y recursos a las demandas educativas y la realidad social de los educandos, avalando la permanencia de estos estudiantes mediante la realización de adaptaciones curriculares y metodológicas (CESCR, 1999). Para el caso de los estudiantes con discapacidad, la realización de estas adaptaciones o de apoyos deben basarse en la evaluación de las barreras y no centrarse en su diagnóstico médico, de forma que la institución educativa se ajuste a la condición de la persona para garantizar el ejercicio pleno de su derecho a la educación.

La Defensoría del Pueblo (2019) analiza la respuesta de las instituciones educativas peruanas sobre la inclusión en base a tres criterios: elaboración de adaptaciones curriculares, realización de adaptaciones en metodología y estrategias de enseñanza, y aprovechamiento de espacios educativos. Al respecto, señala que el 55 % de las escuelas públicas y el 68 % de las privadas elaboran adaptaciones curriculares que permiten la respuesta educativa de la población estudiantil con discapacidad, mientras que el 61 % y el 66 % de escuelas públicas y privadas respectivamente, aseguran realizar adaptaciones en sus metodologías y estrategias de

enseñanza; asimismo, se reporta que el 43 % de I. E. públicas y el 55 % de las privadas efectúan ajustes para el aprovechamiento de los diversos espacios educativos.

En síntesis, se puede concluir que las condiciones actuales realizan un llamado a las I.E. para continuar implementando acciones que garanticen las condiciones de accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad en servicios proporcionados a sus estudiantes con discapacidad.

2.2.1.2 Dimensiones de la educación inclusiva

Para Booth y Ainscow (2011), el camino hacia la educación inclusiva se da de forma progresiva e implica el trabajo colaborativo de cada agente que integra la comunidad educativa para el análisis de las características de la escuela, con el objetivo de identificar barreras al aprendizaje y la participación de los estudiantes; además, definir las prioridades en la fase de desarrollo, mantenimiento y seguimiento de los progresos. De esta forma, Booth y Ainscow plantean que existen tres aspectos esenciales que contribuyen al desarrollo de las escuelas inclusivas: la cultura, las políticas y las prácticas. A continuación, se describe cada una, así como las ideas que las conforman:

a. Crear culturas inclusivas: La educación está orientada a promover valores inclusivos para que sean compartidos por todos los agentes educativos, con la finalidad de construir una comunidad segura, acogedora y colaboradora para todos.

   A través del desarrollo de un sistema y prácticas de gestión inclusivas (misión y visión de la I.E., proyecto educativo, plan curricular, entre otros) se da respuesta a la diversidad y se impulsa la calidad de la escuela (Sosa y Villafuerte, 2022). De esta forma, los principios y valores fomentados con respecto a la educación inclusiva se transforman en una herramienta y método que ayuda a los educadores a evaluar el contexto escolar y las prácticas que emplean desde las aulas (Fernández et al., 2020).

El MINEDU, a través del Decreto Supremo Nº 007-2021-MINEDU, propone las siguientes pautas para la construcción de culturas inclusivas en las I.E.: 1) elaboración de normas de convivencia, en las que prevalece el respeto mutuo y participación, para atender las necesidades, opiniones e intereses de los estudiantes; 2) establecimiento y práctica de valores inclusivos como la equidad, participación, el respeto a la diversidad y sentido de comunidad; y 3) generación de espacios de participación donde todos manifiesten sus opiniones y tomen decisiones para asegurar el bienestar colectivo.

No obstante, diversos estudios nacionales (Soto y Albornoz, 2015; Cueto et al., 2018; Ttito et al., 2022) reflejan que la realidad en las I.E. peruanas dista de esta propuesta y prevalecen estructuras, instituciones y actitudes muy tradicionales debido a cuestiones de identidad y cultura. La mayoría de los docentes participantes perciben como deficientes los valores que se promueven en los centros educativos, así como las actividades que se realizan para motivar y asegurar la participación de todo el alumnado. De esta forma, aún resulta necesario que se realicen acciones que fomenten el establecimiento y práctica de valores como el respeto y equidad con el objetivo que se transmitan a todos los miembros de la comunidad escolar.

b. Elaborar políticas inclusivas: La inclusión es considerada como la base de las oportunidades de mejora del aprendizaje y de la participación del alumnado, a través de modalidades de apoyo que se sustentan en un marco de políticas en común, desde la perspectiva de cada miembro de la comunidad educativa.

En el Perú, las investigaciones (Peralta, 2018; Quispe y Sulca, 2019; Carrillo, 2021) evidencian el desconocimiento de la comunidad educativa respecto a las políticas inclusivas en las escuelas, así como del sustento legal de las acciones para atender la diversidad de forma eficaz. De igual forma, se refleja un vacío en los lineamientos relacionadas a la intervención educativa de algunas NEE como la superdotación, talento

o multidiscapacidad, además de las consecuencias o sanciones ante el incumplimiento de los lineamientos inclusivos estipulados en los decretos, leyes y otros documentos legales.

En el año 2019, la Defensoría del Pueblo presentó el informe de supervisión de la implementación de la política de educación inclusiva en las instituciones de EBR, el cual contó con la participación de 593 escuelas a nivel nacional (públicas y privadas) que contaban con, al menos, un estudiante con discapacidad matriculado. Se evidenció la persistencia de diversas barreras que impiden y limitan el ejercicio de la educación como derecho, entre ellas: poca claridad sobre el rol que desempeñan los directivos dentro de la política de educación inclusiva, escasa orientación sobre los lineamientos de acción en la población con discapacidad, así como la dificultad para garantizar las adaptaciones curriculares y el apoyo de profesionales especializados que posibiliten la participación de esta población estudiantil.

Ante ello, es relevante que los docentes conozcan las políticas educativas para que hagan valer sus derechos y cumplan sus responsabilidades, además, deben ser conscientes de que son parte de un equipo multidisciplinario que asesoran la atención de los alumnos con discapacidad.

c. Desarrollar prácticas inclusivas: Se encuentra encaminada a garantizar actividades educativas que fomenten la participación de los y las estudiantes, tomando en cuenta sus capacidades y habilidades; de esta forma, la cultura y las políticas educativas inclusivas se ven reflejadas en la práctica (Booth y Ainscow, 2011). El desarrollo de prácticas inclusivas está orientado a orquestar el aprendizaje con el apoyo de la comunidad educativa y la movilización de recursos económicos y humanos.

La Defensoría del Pueblo (2019) expone que el 12 % de escuelas públicas y el 31 % de las privadas niegan la matrícula a estudiantes con discapacidad al no encontrarse

capacitados. En el mismo reporte, los equipos SAANEE señalan que la falta de preparación de las escuelas para atender a la diversidad es consecuencia de la falta de interés y de motivación, por parte de los docentes y directivos, para actualizar sus conocimientos en materia de inclusión.

Por su parte, Rojas-Salgado (2023) remarca la influencia de las actitudes negativas en la implementación de las prácticas inclusivas, ya que esta última demanda una enseñanza efectiva y recursos educativos orientados al logro de aprendizajes, los cuales no podrían asegurarse si los docentes muestran rechazo o desinterés para atender las necesidades educativas de la población con discapacidad. Asimismo, manifiesta que "los lineamientos y políticas vigentes que tienen efecto nulo o muy escaso en las prácticas educativas para esta población" (p. 4), dificultan la ejecución de acciones eficientes que aseguren cubrir las necesidades educativas de cada estudiante.

2.2.1.3 Educación inclusiva en el Perú

Durante los últimos años, la forma cómo se ha visto y tratado la discapacidad ha pasado de centrarla en la persona y sus deficiencias asociadas a su condición, a la relación entre esas deficiencias con un entorno social que también contribuye a aumentar o disminuir las barreras para la inclusión.

Los conceptos, las políticas, las culturas y las prácticas educativas se fueron modificando a partir de los estándares internacionales y referencias nacionales, con el objetivo de promover la atención de todos los estudiantes de acuerdo con sus características, necesidades y el contexto en que se desarrollan.

En un inicio, las políticas públicas eran guiadas por el enfoque médico-rehabilitador, adoptado por las normas legales y prácticas de las instituciones formales de ese entonces, en

los cuales la atención a la población con discapacidad estaba centrada en el déficit y las limitaciones asociadas a su condición (Ramos et al., 2021).

El cambio hacia un enfoque inclusivo tomó mayor impulso gracias a la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales realizada en Salamanca en 1994. En esta conferencia se revaloran las diferencias individuales y se decide fomentar el desarrollo de sistemas educativos inclusivos que consideren los intereses, capacidades y necesidades de los y las estudiantes desde las aulas regulares (UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España [MINEDUC], 1995).

Actualmente, el reconocimiento y valoración de la diversidad en el espacio escolar es la base de la educación inclusiva (UNESCO, 2016), que surge del desarrollo de las culturas inclusivas, la creación de políticas enmarcadas en la inclusión y la ejecución de prácticas inclusivas dentro de las instituciones educativas (Booth y Ainscow, 2011). Es decir, la transformación progresiva del sistema educativo hacia uno que sea respetuoso con las diferencias y atienda de forma oportuna las necesidades de la comunidad escolar.

A pesar de esto, en el año 2019, la Defensoría del Pueblo registra que el 80,26 % de las Instituciones Educativas de EBR no cuentan con estudiantes con discapacidad matriculados. En el caso de las instituciones que cuentan con estos estudiantes, encuentran dificultades para atenderlos de forma adecuada, lo que se traduce en situaciones de discriminación durante los procesos de matrícula y escasos avances significativos en cuanto a la participación y los logros de aprendizaje.

Esto evidencia que el proceso de inclusión no sólo debe garantizar igualdad en las oportunidades de acceso a las distintas modalidades y niveles educativos, sino también respetar la diversidad y atender las necesidades pedagógicas, otorgando las herramientas adecuadas para desarrollar habilidades que permitan a los educandos desenvolverse y participar en igualdad de

condiciones dentro de la sociedad (Defensoría del Pueblo, 2019; Benítez y Pacheco, 2021; Mesias et al., 2023).

2.2.1.4 Marco normativo internacional y nacional

La creación y modificación de políticas educativas deben sustentarse en un marco normativo coherente con el enfoque de derechos humanos. La *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (ONU, 1948) se convierte en un acontecimiento fundamental para el posterior desarrollo de políticas y programas que promuevan la educación inclusiva. Junto a otras acciones realizadas por la ONU como la *Declaración de los Derechos del Niño* en 1959, la *Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad* en 1975 y las *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad* en 1993, se fomenta el derecho a la educación para todos en igualdad y sin discriminación; pero aún en entornos "integrados", los cuales buscan la adaptación del estudiante a la escuela y no viceversa (Meneses, 2016).

En 1990, se realizó la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* en Tailandia, en el que participaron 155 países cuyos gobernantes se comprometieron a intensificar sus esfuerzos para atender las necesidades básicas de aprendizaje de sus ciudadanos; además, se aprobó el *Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de* aprendizaje, en la cual se definen objetivos y estrategias para alcanzar esta meta en una década (UNESCO, 1990).

Posteriormente, la *Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales* (UNESCO y MINEDUC, 1995) sienta un precedente de importancia a favor de la atención de las necesidades de los estudiantes y, en especial, de las personas con discapacidad; promoviendo que los alumnos con esta condición accedan a centros educativos regulares y se asegure el logro de los aprendizajes acorde a sus competencias (Yadarola, 2019).

En el año 1998 se promulga la *Ley General de la Persona con Discapacidad* en el Perú, la cual tuvo como objetivo establecer un régimen legal de protección para el desarrollo e integración social de las personas con discapacidad; además, se creó el Consejo Nacional de Integración de la Persona con Discapacidad [CONADIS] como ente director para el logro del objetivo (Meneses, 2016). Sin embargo, esta ley mantenía un enfoque integrador, donde la atención y participación de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo se limitaba a la modalidad de educación especial.

Un año después, la Organización de los Estados Americanos [OEA] (1999, como se citó en Meneses, 2016) realiza la *Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*, en la cual se adoptaron medidas legislativas a nivel educativo con la finalidad de eliminar situaciones discriminativas hacia las personas con discapacidad. A inicios del 2000, se realiza el *Foro Mundial sobre la Educación* en Dakar con el objetivo de evaluar la meta planteada en la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*, así como renovar los compromisos de los estados para convertir en realidad la visión de que todos puedan acceder a la educación (UNESCO, 1990).

Otro hito internacional importante es la formulación de los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* establecidos en el año 2015 por la ONU, para la Agenda 2030. El cuarto objetivo es: garantizar una educación inclusiva y de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje para todos (UNESCO, 2016).

En cuanto al Perú, a fines del 2002, se crea el Consejo Nacional de Educación [CNE], el cual se convierte en un órgano autónomo especializado con el objetivo de formular, concertar, realizar seguimiento y evaluar el Proyecto Educativo Nacional y las políticas educativas en beneficio de la educación (MINEDU, 2016). De esta forma, esta entidad se convierte en un participante clave en cuanto al diseño e implementación del enfoque inclusivo en el sistema educativo peruano.

En el año 2003, se aprueba la Ley n.° 28044. Ley General de Educación, pero es hasta el 2012 cuando se incluyen disposiciones específicas sobre la educación de personas con discapacidad (Defensoría del Pueblo, 2019). Actualmente, esta ley se ha modificado, incorporándose artículos que reafirman el derecho a la educación de toda la población, donde los centros educativos tienen la responsabilidad de atender la diversidad del alumnado (Art. 2), garantizando servicios educativos de calidad, flexibles y que cumplen las condiciones de asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad (Art. 11); además, incorpora la atención de estudiantes con discapacidad dentro de la modalidad de Educación Básica Regular (Art. 13).

En el año 2007, se aprueba el *Proyecto Educativo Nacional al 2021*, que plantea la visión de un servicio incluyente y seis objetivos estratégicos en materia educativa, en el que se enfatiza la reducción de brechas de inequidad, brindar una educación de calidad para todos y el trabajo multidisciplinario con miras a lograr dichos objetivos para el bicentenario de la independencia (R. S. N° 001–2007–ED). No obstante, el balance realizado por el CNE para el periodo 2017-2018 demuestra que, los avances resultan insuficientes a causa de eventos que impactaron directamente en los desafíos y situación educativa del país, por lo que los objetivos y estrategias se reformularon para cubrir las demandas actuales (CNE, 2019; CNE, 2020).

Desde el año 2008, se estipularon normas directivas de matrícula para asegurar la inscripción de estudiantes con discapacidad en instituciones de educación básica (R. M. N° 0069-2008-ED); y, en el 2018, la Resolución Ministerial N° 665-2018-MINEDU señala que los centros educativos regulares públicos y/o privados deben asignar, como mínimo, dos vacantes por aula para estudiantes con NEE asociadas a discapacidad leve o moderada y, facilitar la matrícula para estos estudiantes. Este proceso de inclusión en las distintas modalidades se realiza con colaboración de los SAANEE, actualmente conocidos como SAE, para brindar un

asesoramiento especializado a la comunidad educativa y la sociedad (R. M. N.° 0069-2008-ED).

La Ley General de la Persona con Discapacidad de 1994 fue modificándose hasta dar paso a la Nueva Ley General de la Persona con Discapacidad (Ley N.° 29973) en el año 2014, cambiando del enfoque "integrador" al "inclusivo". Esta nueva ley tiene como finalidad asegurar que las personas con discapacidad reciban una educación de calidad y se garantice el acceso, matrícula y permanencia de estos estudiantes en todo centro educativo público o privado. Las escuelas deberán contar con recursos materiales adecuados (infraestructura, mobiliario, equipos), realizar adaptaciones metodológicas y curriculares acorde a la demanda estudiantil, así como recibir personal de apoyo y capacitaciones constantes del personal docente por parte del MINEDU (Ley N.° 29973; Meneses, 2016).

En el 2020, el *Proyecto Educativo Nacional* fue reformulado con miras al año 2036, mediante el cual se busca asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad en todas las etapas de la vida; a fin de garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación de todos los ciudadanos (CNE, 2020). Más adelante, a través de la Resolución Ministerial N.º 432-2022, el MINEDU aprueba en el 2022 el *Plan Marco* a fin de promover una educación inclusiva en el sistema educativo peruano, para que toda la población pueda acceder, permanecer, desarrollar competencias y culminar sus estudios en igualdad de oportunidades durante todo su periodo educativo; alineándose a las metas formuladas en el *Proyecto Educativo Nacional 2036* y los *Objetivos de Desarrollo Sostenible*.

Si bien estas normativas buscan promover la inclusión en instituciones regulares, en el Perú aún no se considera la inclusión de estudiantes con discapacidad severa o multidiscapacidad en los centros de EBR, alejándose del verdadero enfoque inclusivo que se busca alcanzar. Asimismo, a pesar de los avances a nivel de políticas y cultura, se evidencia

una brecha entre el ideal estipulado en las normas y el servicio brindado desde la realidad de cada institución (Meneses, 2016).

Lo expuesto refleja la necesidad de sumar esfuerzos para desarrollar eficientemente la inclusión educativa, partiendo de un cambio de actitud en los miembros de la comunidad educativa para asumir el compromiso de garantizar el derecho a la educación de toda la población (MINEDU, 2012).

2.2.1.5 Necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad

Esta terminología, Necesidades Educativas Especiales [NEE], aparece por primera vez en el año 1978, en el Informe Warnock, con la finalidad de otorgar mayor relevancia al contexto, oportunidades y recursos por encima de las deficiencias y las limitaciones que presenta el alumnado. De esta manera, se modifica la perspectiva hacia la priorización de las necesidades pedagógicas que poseen los estudiantes y los recursos que se deben proporcionar (MINEDU, 2010; 2012).

Macarulla y Saiz (2009, como se citó en Meneses, 2016) conceptualizan a las NEE como "el producto de la interacción entre las características personales del alumno con las condiciones del entorno educativo" (p. 31), en el cual se brindan los recursos necesarios con la finalidad de reducir y eliminar las barreras del aprendizaje.

Por su parte, el MINEDU (2010) refiere que los estudiantes con NEE son "aquellos que presentan mayores dificultades, en comparación con sus demás compañeros, para acceder a los aprendizajes planteados en el Diseño Curricular Nacional según su edad" (p. 9); de forma que requieren de adaptaciones de acceso y/o curriculares para asegurar el logro de aprendizajes.

Asimismo, la Dirección Regional de Educación de Lima Provincias (2021) define a las Necesidades Educativas Especiales como "aquellas demandas que presentan los estudiantes a

partir de la existencia de barreras de tipo actitudinal, organizativo, metodológico, curricular o de otra clase" (p. 7).

Estas necesidades pueden manifestarse de forma temporal o permanente durante el proceso educativo, demandando una atención diferenciada o algún apoyo educativo específico (MINEDU, 2010).

A lo largo de los años, la conceptualización de la discapacidad ha ido alejándose del modelo médico, en el cual tenía una connotación negativa y requería que las personas en esa situación tuvieran que adaptarse a la sociedad; y ha ido adoptando una definición desde el modelo social, donde las deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales que poseen las personas, se dan al interactuar con las barreras de la sociedad que limitan su participación plena y efectiva en los distintos ámbitos de su vida (ONU, 2006; Constantino et al., 2016; UNESCO, 2017; Palacios y Sopla, 2023).

Es así como las NEE asociadas a la discapacidad incluyen una diversidad de condiciones que "comprende a las discapacidades físicas, sensoriales o intelectuales de carácter permanente que posee una persona, que al interactuar con el entorno y las distintas barreras de la sociedad, impide el ejercicio pleno de sus derechos" (Art. 3 de la Ley N°29973. Ley General de la Persona con Discapacidad, 2012).

En ese sentido, el CONADIS (2021) identifica cuatro tipos de discapacidades: (a) discapacidad física, la cual es la dificultad de realizar actividades habituales; (b) discapacidad sensorial, en la que se encuentra limitados los sentidos de la vista y audición; (c) discapacidad mental, definida por la presencia de trastornos en el comportamiento adaptativo; y (d) discapacidad intelectual, la cual altera el desarrollo perceptivo, lingüístico, afectivo y motor.

2.2.2 Actitudes hacia la inclusión

En los siguientes párrafos se aborda la conceptualización de la actitud, sus componentes y se finaliza con la descripción de su relación con otras variables.

2.2.2.1 Definición de actitud

Allport (1935, como se citó en Cabrera, 2009) define a la actitud como "las predisposiciones para reaccionar favorable o desfavorablemente frente a un objeto, organizadas a través de la experiencia y que ejercen influencia directa o dinámica sobre el comportamiento" (p. 4).

A partir de este concepto, Cabrera (2009) manifiesta que las actitudes preceden a la conducta, es decir, permiten anticipar la conducta que se va a tener con otra persona, objeto o situación; las cuales pueden ir desde un polo de máxima preferencia al polo de máximo desacuerdo. Asimismo, señala que estas predisposiciones se organizan a través de la experiencia e influyen de forma directa o dinámica sobre el comportamiento; lo que significa que un sujeto actúa acorde a sus actitudes (Ubillos et al., 2004).

De igual forma, Ubillos et al. (2004) caracteriza a las actitudes como aprendidas y refiere que requieren de una organización entre sus aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales; los cuales poseen un componente de evaluación simple de agrado-desagrado.

Woolfolk et al. (2009) y Garzón et al. (2016) sostienen que estas actitudes se relacionan directamente con la experiencia y las prácticas pedagógicas, siendo determinantes en la toma de decisiones y la respuesta educativa que tienen incidencia en la calidad de los aprendizajes brindados en las aulas regulares.

La instauración de políticas educativas inclusivas en las instituciones ha generado avances relevantes en las responsabilidades y rol docente (Chiner, 2011); aunque, esto no

necesariamente implica una actitud positiva de los agentes educativos hacia el proceso, lo cual podría afectar el desarrollo óptimo de la inclusión en las escuelas.

Diversos estudios (Tovar, 2013; Constantino et al., 2016; CLADE, 2019; Defensoría del Pueblo, 2019) afirman que una de las problemáticas respecto a la implementación total del modelo inclusivo se refiere a la práctica tradicional del docente y su dificultad para conceptualizar e implementar el modelo social, especialmente en Instituciones de Educación Básica Regular, donde la incorporación de estudiantes con NEE ha presentado un abordaje inadecuado (Defensoría del Pueblo, 2020). De esta forma, se considera que la enseñanza a los y las estudiantes está influida por las concepciones, actitudes y creencias del personal docente con respecto a los procesos de aprendizaje, socialización y desarrollo (Woolfolk et al., 2009; Rojas, 2014; MacAllister, 2017; Madero, 2017; Rodríguez-Sosa y Solis-Manrique, 2017).

Granada et al. (2013) plantea que las actitudes hacia la inclusión son "un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes" (p. 53). Es así como la forma de conceptualizar la diversidad, evaluarla afectivamente y actuar ante ella constituyen factores influyentes para la puesta en práctica de cualquier política educativa y funciona como un eje clave para una efectiva atención a la diversidad desde las aulas (Álvarez et al., 2005; Saavedra et al., 2014).

En ese sentido, las actitudes docentes pueden convertirse en barreras para la transformación a la que los sistemas educativos apuntan, por su posible relación con la práctica pedagógica. Por este motivo, es importante reconocer sus componentes, es decir, aquellos elementos que le brinda direccionalidad a las actitudes.

Diversos autores están de acuerdo con que la actitud presenta tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual (McGuire, 1968, como se citó en Ubillos et al., 2004; Breckler, 1984; Zanna y Rempel, 1988 como se citó en Briñol et al., 2007).

El ***componente cognitivo*** involucra los pensamientos, apreciaciones y creencias en torno a un objeto, sujeto o situación como fruto de su interacción con el mismo. Estas cogniciones pueden ser imprecisas, erróneas, verdaderas, entre otras y pueden variar partiendo de varias fuentes de información como la observación, estudios y demás.

El ***componente afectivo*** involucra los sentimientos o emociones asociados al objeto de la actitud, los cuales pueden ser de repulsión, atracción o variados. La afectividad se encuentra en relación con lo aprendido del entorno social.

Por su parte, el ***componente conductual*** implica las intenciones de actuar de una forma específica ante un objeto, sujeto o situación. La predisposición determina una respuesta directa o variable guiadas por sus cogniciones y afectividad.

En síntesis, el componente cognitivo hace referencia al conjunto de creencias y opiniones que el sujeto posee sobre el objeto de actitud; el componente afectivo involucra a los sentimientos y emociones relacionados al objeto, los cuales pueden ser de agrado o desagrado; mientras que el componente conductual toma en cuenta a las tendencias, disposiciones o intenciones a la acción en torno al objeto de actitud (Breckler, 1984; Briñol et al., 2007; Cabrera, 2009).

2.2.2.2 Factores que influyen en las actitudes de los docentes

Diversos autores evidencian la influencia de distintos factores en la actitud docente frente al proceso inclusivo de estudiantes con NEE en las aulas regulares. Además, señalan la importancia de identificar y comprender los principales factores para continuar promoviendo prácticas inclusivas exitosas en instituciones educativas regulares.

Estos factores, según Chiner (2011), se organizan en tres grandes grupos: los que están relacionados al alumnado, al profesorado y al contexto. Son los siguientes:

a. Con relación al alumnado

Las características que presentan los estudiantes podrían condicionar las actitudes de los profesores hacia el proceso de inclusión. Chiner (2011), Granada et al. (2013) y Tello (2019) consideran al *tipo y gravedad de discapacidad* como las variables más influyentes.

Los docentes muestran una actitud más positiva hacia los estudiantes con discapacidad física, sensorial o hacia quienes no cuentan aún con un diagnóstico en comparación con el alumnado con discapacidad cognitiva, problemas conductuales o trastornos del aprendizaje (Forlin, 1995, como se citó en Chiner, 2011; Cook y Cameron, 2010, como se citó en Granada et al., 2013; Dukmak, 2013, como se citó en Tello, 2019; Varcoe y Boyle, 2014, como se citó en Tello, 2019). Estos últimos son los que suelen presentar menores índices de aceptación por parte de sus educadores.

De igual forma, se evidencia una actitud más positiva por parte de los docentes hacia los alumnos con diagnósticos leves o moderados en comparación con los estudiantes que poseen dificultades más severas (Ward et al., 1994, como se citó en Chiner, 2011; Varcoe y Boyle, 2014, como se citó en Tello, 2019). Los autores mencionados concluyen que es más probable que el profesorado muestre mayor predisposición hacia la inclusión del alumnado cuyo diagnóstico requiera menor cantidad de adaptaciones y menor demanda de recursos para su adecuada participación en la escuela.

b. Con relación al profesorado

Al analizar la relación de algunas características de los docentes con sus actitudes hacia la inclusión, destacan la *experiencia docente con estudiantes con NEE*, la *formación inicial recibida* y la *capacitación continua* (Chiner, 2011; Granada et al., 2013). Otros factores de interés como el *sexo*, la *edad* y los *años de ejercicio docente* no mostraron

influencia en la actitud docente hacia la inclusión de estudiantes con NEE en escuelas regulares (Chiner, 2011; Sevilla et al., 2018; Tello, 2019).

Respecto a la experiencia docente con estudiantes con NEE, autores como Layser et al. (1994, como se citó en Chiner, 2011), De Boer et al. (2011, como se citó en Granada et al., 2013) y Sevilla et al. (2018) señalan que los profesores que tienen vivencias previas en inclusión educativa muestran una actitud más positiva que los que cuentan con nulas o escasas vivencias en estos contextos. De esta forma, los educadores que participan activamente o han interactuado con estudiantes con estas características, muestran una actitud más favorable que aquellos que no han establecido contacto con esta población estudiantil.

Asimismo, Tello (2019) refiere que la formación inicial del docente es un elemento relevante dentro del proceso de inclusión educativa, debido a que es el espacio donde adquieren sus conocimientos y los ponen en práctica. Tenorio (2011) y Loreman et al. (2013) señalan que el contar con una adecuada formación inicial en materia de atención a la diversidad, permite que el docente desarrolle una actitud más favorable hacia la inclusión de estudiantes con NEE; por el contrario, si el profesorado no cuenta con una base sólida de conocimientos y competencias necesarias para la inclusión educativa, mostrará una actitud desfavorable al no sentirse preparado para atender una población estudiantil con esas características. De esta forma, la formación inicial puede resultar en un facilitador o en una barrera para el proceso de inclusión, dependiendo de las herramientas con las que cuente el cuerpo docente y también, de que tan preparados se sientan dentro de su formación profesional (Granada et al., 2013; Tello, 2019).

No obstante, la formación inicial no es suficiente por sí sola, sino que debe estar acompañada de capacitaciones constantes y pertinentes para atender los requerimientos según las necesidades de los educandos (Chiner, 2011; Tello, 2019). Es más, diversos

estudios demuestran que los docentes consideran necesario recibir formación sistemática, intensiva y complementaria a su formación inicial, para desarrollar las competencias necesarias que les permita responder adecuadamente a la demanda educativa de los estudiantes con NEE (Chiner, 2011).

Resultados similares fueron encontrados en los estudios de Horne y Timmons (2009, como se citó en Granada et al., 2013) y Tenorio (2011), quienes concluyen que la capacitación continua de los docentes les permite cubrir efectivamente las necesidades específicas de los estudiantes en sus aprendizajes. Los autores aseguran que los docentes capacitados en materia de inclusión se perciben más competentes para atender al alumnado con NEE, por lo que su actitud hacia la inclusión es más positiva que aquellos que no cuentan con formación adicional relacionada a esta realidad (Chiner, 2011; Granada et al., 2013; Sevilla et al., 2018; Tello, 2019).

c. Con relación al contexto

Dentro de los factores considerados determinantes en la formación de actitudes hacia la inclusión se encuentran la *disponibilidad de apoyos* y el *tiempo* (Chiner, 2011; Granada et al., 2013; Sevilla et al., 2018; Tello, 2019).

Los apoyos hacen referencia a los medios por el que se brindan respuestas educativas de calidad a las NEE, los cuales pueden ser recursos humanos o materiales (Chiner, 2011; Granada et al., 2013). Los recursos humanos consideran la participación de expertos en áreas específicas como psicopedagogos; mientras que, los recursos materiales involucran aspectos como la infraestructura de la institución, útiles escolares y otros, así como las adaptaciones curriculares y estrategias de enseñanza-aprendizaje (Granada et al., 2013).

El tiempo hace referencia a la oportunidad con la que cuentan los docentes para ejecutar adecuadamente distintas actividades pedagógicas (Granada et al., 2013; Tello, 2019). Horne y Timmons (2009 como se citó en Chiner, 2011) evidencian la necesidad de que los docentes cuenten con más tiempo para realizar eficazmente acciones relacionadas a su labor educativa como coordinar con sus colegas, planificar las sesiones de aprendizaje, reunirse con las familias o completar las tareas administrativas; y, además, atender la diversidad de cada uno de los estudiantes de forma efectiva. Granada et al. (2013) y Tello (2019) encontraron estudios con resultados similares a los descritos anteriormente. Los investigadores concluyen que el contar con apoyos suficientes y constantes, así como mayores oportunidades para desarrollar apropiadamente la función docente, podrían generar una actitud más positiva hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad (Chiner, 2011; Granada et al., 2013; Sevilla et al., 2018; Tello, 2019).

2.2.3 Prácticas inclusivas

La práctica pedagógica es el instrumento mediante el cual el docente materializa el proceso de aprendizaje y de formación en sus estudiantes, para que todo el alumnado desarrolle adecuadamente los contenidos curriculares y asegure el logro de aprendizajes (Duque et al., 2013). De esta forma, la práctica docente no se limita a la trasmisión de conocimientos, sino que requiere ser más conscientes del accionar pedagógico y ser conocedores de las necesidades e intereses de los estudiantes (Moreno y Ramos, 2021).

Los agentes educativos cumplen una importante función en el proceso hacia la inclusión educativa, puesto que deben participar y realizar compromisos para erradicar las barreras, diseñando estrategias que respondan a las necesidades específicas del alumnado (UNESCO, 2016, 2017). Todo ello implica modificaciones y adaptaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias orientados a atender la diversidad. Esto demanda un currículo flexible

y funcional capaz de responder a las diferencias individuales de los estudiantes y de su contexto, otorgando una propuesta educativa que responda a sus necesidades específicas (Espinosa y Valdebenito, 2016; CNE, 2020).

Por ende, en la consolidación de sistemas educativos inclusivos, las prácticas deben ajustarse a las necesidades de los estudiantes, asumiendo la diversidad como un valor que enriquece el currículo, la cultura y la vida escolar (Araya et al., 2020). Por ello, al hablar de las prácticas pedagógicas inclusivas es necesario tener en cuenta que estas son resultado del accionar de la comunidad educativa en el contexto escolar, el cual debe promover la presencia, participación y progreso del alumnado (Muntaner, 2013; Moreno y Ramos, 2021).

2.2.3.1 Definición de prácticas inclusivas

Booth y Ainscow (2011) definen como *prácticas inclusivas* al resultado de las culturas y políticas inclusivas, la cual comprende a las acciones y actividades que promueven la participación de toda la población estudiantil; además, es considerado una forma de reflexión sobre cómo optimizar la respuesta educativa.

Asimismo, García et al. (2011) refieren que las *prácticas inclusivas* son todo el accionar realizado por las instituciones educativas con el objetivo de brindar una educación de calidad en beneficio del alumnado, asegurando que las condiciones físicas del aula, planeación, metodología, uso del tiempo y evaluación sean óptimas para responder a la diversidad de los educandos.

Por su parte, Flores et al. (2017) agregan que las *prácticas pedagógicas inclusivas* tienen el objetivo de hacer efectivo derecho a participar y acceder a una educación sin discriminación y en igualdad de oportunidades, debido a que es un constructo que se sustentan en el marco de los derechos humanos.

2.2.3.2 Principios de las prácticas inclusivas

Para que se implemente exitosamente la inclusión educativa se requiere prácticas que permitan responder la diversidad de la población estudiantil, ejecutando estrategias y recurriendo a contenidos significativos de acuerdo con las necesidades y recursos del alumnado.

Muntaner (2013) señala tres principios fundamentales para orientar los planteamientos y prácticas hacia la inclusión:

a. *Principio de presencia*. La población estudiantil debe estar presente en las diversas experiencias de aprendizaje desarrolladas en la escuela y en el aula.

b. *Principio de participación*. La totalidad de estudiantes son partícipes de las actividades realizadas en la institución.

c. *Principio de progreso*. Los estudiantes aprenden con su participación y realizan progresos a través del cumplimiento de objetivos específicos.

En la práctica docente, estos principios se aplican a partir de dos premisas: la formación teórica y el desarrollo de una pedagogía flexible (Escudero y Martínez, 2011, como se citó en Muntaner, 2013).

En este contexto, el docente cumple un rol fundamental monitoreando el proceso de aprendizaje y facilitando el proceso de inclusión, interactuando con otros agentes educativos de manera constante y ejecutando estrategias que orienten hacia la meta educativa (Rivero, 2017; Ponce-Solórzano y Barcia-Briones, 2020). De manera que, como mencionan los mismos autores, se debe garantizar la formación continua de docentes críticos y reflexivos, sensibles a las necesidades y diferencias individuales de los estudiantes.

2.2.3.3 Diseño Universal para el Aprendizaje

Durante los últimos años, el cambio del paradigma educativo hacia uno más inclusivo ha involucrado la formulación e implementación de acciones con el fin de garantizar una educación de calidad para todos. A pesar de los avances teóricos y normativos, las prácticas pedagógicas han sido una variable que aún requiere mejorar para asegurar que la totalidad del alumnado adquiera las mismas oportunidades de aprendizaje (Alba, 2018).

De este modo, una de las acciones principales para garantizar una enseñanza adaptada a las fortalezas y necesidades de cada estudiante es la elaboración de una propuesta de desarrollo curricular y una de las formas de lograrlo es aplicando el Diseño Universal para el Aprendizaje [DUA], el cual proporciona un marco de referencia para la atención a diversidad en la práctica educativa (Blanco et al., 2016; Ojeda, 2021).

El DUA cuenta con sustento teórico y práctico en cuatro argumentos: las teorías del aprendizaje, la tecnología de la información [TIC], la neurociencia y la práctica e investigación educativo; a fin de proporcionar un marco conceptual y herramientas que permitan un adecuado análisis y evaluación de las prácticas educativas partiendo del currículo e identificando barreras al aprendizaje (Alba, 2018). Es decir, el DUA facilita el planteamiento de objetivos, evaluaciones, metodologías y recursos flexibles, que brinden respuesta a las necesidades y habilidades de los estudiantes.

Con base en este diseño, se busca que la comunidad educativa logre reformular e implementar prácticas inclusivas, en especial los docentes, quienes desempeñan una función importante en el desarrollo de este enfoque y de las metodologías relacionadas al DUA (Ojeda, 2021).

El DUA está configurado por tres redes: reconocimiento, estratégica y afectiva, las cuales estructuran los procesos de enseñanza – aprendizaje (Blanco et al., 2016; Alba, 2018;

Ojeda, 2021). A partir de estas redes se despliegan tres principios fundamentales, que se relacionan entre sí para orientar la práctica educativa; cada principio se desarrolla en torno a tres pautas, donde se especifican las estrategias didácticas y se detallan propuestas metodológicas más concretas (Alba, 2018), como se evidencia en la tabla 1.

Tabla 1

Principios y pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje

Principios	Pautas
Proporcionar múltiples formas de implicación	Proporcionar opciones para el interés. Proporcionar opciones para sostener el esfuerzo y la persistencia. Proporcionar opciones para la autorregulación.
Proporcionar múltiples formas de representación	Proporcionar opciones para la percepción. Proporcionar opciones para el lenguaje, expresiones, matemáticas y símbolos. Proporcionar opciones para la comprensión.
Proporcionar múltiples formas de acción y expresión	Proporcionar opciones para la acción física. Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación. Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.

Nota: Blanco et al. (2016, p. 30-32); Alba (2018, p. 24)

En esta tabla se precisa cada uno de los principios y pautas que conforman el DUA. Esto otorga a los docentes una guía al momento de planificar las sesiones de aprendizaje, ya que proporciona diversidad de formas para presentar la información, evaluar e involucrar a los mismos estudiantes en el proceso de aprender.

De esta forma, se reconoce el potencial de este modelo teórico-práctico del DUA para orientar al profesorado desde la planificación didáctica, enriqueciendo y flexibilizando el diseño curricular, lo que facilita generar oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado sin distinción (Alba, 2018).

A partir de este diseño se plantean las estrategias que conforman la Escala de prácticas inclusivas: las estrategias de instrucción personalizada, las estrategias de andamiaje comunicativo y las estrategias colaboración y evaluación (Sharma et al., 2021). La primera está relacionada con la planificación curricular y de sesiones, la segunda hace referencia a cómo los docentes hacen partícipes a los estudiantes en sus aprendizajes y fomentan la interacción entre pares; mientras que la última estrategia hace referencia a la forma en que los docentes trabajan con otros colegas para fomentar la inclusión educativa y a cómo evalúan los aprendizajes, tomando en cuenta las características del alumnado.

2.3 Definición de términos básicos

A continuación, se definen términos básicos que permiten la comprensión del tema de investigación y que es motivo de la presente tesis.

Actitudes. La forma cómo se conceptualiza, evalúa y actúa en torno a una temática, objeto o situación; en este caso, hacia la inclusión; la cual puede ser favorable o desfavorable (Breckler, 1984; Briñol et al., 2007; Cabrera, 2009).

Necesidades Educativas Especiales. Es el producto de la interacción entre las características individuales de los estudiantes con las condiciones del entorno educativo, el cual los posiciona en desventaja al momento de acceder a los aprendizajes correspondientes a su etapa de desarrollo (MINEDU, 2016).

Discapacidad. Las personas que poseen una o más deficiencias evidenciadas con la pérdida significativa de alguna o algunas de sus funciones físicas, mentales o sensoriales, y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Leonardi et al., 2006 como se citó en OMS y Banco Mundial, 2011; UNICEF, 2014).

Inclusión educativa. Proceso orientado a responder a la diversidad de las necesidades de la población estudiantil en el sistema regular, garantizando los recursos necesarios, acceso a las IE sin discriminación, calidad educativa y modificaciones curriculares (CESCR, 1999; Echeita y Ainscow, 2011; UNESCO, 2016).

Prácticas inclusivas. El conjunto de actividades pedagógicas que orientan la reflexión y aseguran la participación de los alumnos en los distintos espacios educativos, considerando sus debilidades y fortalezas (Booth y Ainscow, 2011; Echeita y Ainscow, 2011).

Cultura inclusiva. La construcción social que promueve valores afines al respeto de los derechos humanos y la valoración de la diversidad (Booth y Ainscow, 2011)

Políticas inclusivas. Los proyectos y actividades que tienen como objetivo establecer un marco normativo de acción para atender las necesidades de toda la población en igualdad de oportunidades (Booth y Ainscow, 2011).

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis general

H_G: Existe una relación estadísticamente significativa entre las actitudes hacia la educación inclusiva y las prácticas inclusivas en los docentes de EBR de Lima Metropolitana.

2.4.2 Hipótesis específicas

H_1: Existe una relación estadísticamente significativa entre el *factor cognitivo* de la actitud hacia la educación inclusiva y las *estrategias de instrucción personalizada* en los docentes de EBR de Lima Metropolitana.

H_2: Existe una relación estadísticamente significativa entre *factor cognitivo* de la actitud hacia la educación inclusiva y las *estrategias de andamiaje comunicativo* en los docentes de EBR de Lima Metropolitana.

H_3: Existe una relación estadísticamente significativa entre el *factor cognitivo* de la actitud hacia la educación inclusiva y las *estrategias de colaboración y evaluación* de los docentes de EBR de Lima Metropolitana.

H_4: Existe una relación estadísticamente significativa entre el *factor afectivo* de la actitud hacia la educación inclusiva y las *estrategias de instrucción personalizada* en los docentes de EBR de Lima Metropolitana.

H_5: Existe una relación estadísticamente significativa entre el *factor afectivo* de la actitud hacia la educación inclusiva y las *estrategias de andamiaje comunicativo* en los docentes de EBR de Lima Metropolitana.

H_6: Existe una relación estadísticamente significativa entre el *factor afectivo* de la actitud hacia la educación inclusiva y las *estrategias de colaboración y evaluación* en los docentes de EBR de Lima Metropolitana.

H_7: Existe una relación estadísticamente significativa entre el *factor conductual* de la actitud hacia la educación inclusiva y las *estrategias de instrucción personalizada* en los profesores de EBR de Lima Metropolitana.

H_8: Existe una relación estadísticamente significativa entre el *factor conductual* de la actitud hacia la educación inclusiva y las *estrategias de andamiaje comunicativo* en los docentes de EBR de Lima Metropolitana.

H_9: Existe una relación estadísticamente significativa entre el *factor conductual* de la actitud hacia la educación inclusiva y las *estrategias de colaboración y evaluación* en los maestros de EBR de Lima Metropolitana.

CAPÍTULO III

MÉTODO

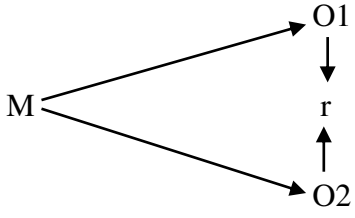
A continuación, se describe el tipo y diseño del presente estudio, así como la definición de cada una de las variables principales y la descripción de las características de la población y muestra. Posteriormente, se detallan los instrumentos que fueron útiles para la recopilación de la información y su respectivo procesamiento.

3.1 Tipo y diseño de investigación

El tipo de una investigación hace referencia al propósito y los principios que caracterizan al estudio que se va a desarrollar (Sánchez y Reyes, 2021).

A partir de lo mencionado, se puede decir que la presente investigación es de tipo sustantiva descriptiva. Es sustantiva porque intenta describir o explicar el contexto, propiedades y/o el desarrollo de una problemática; además, es descriptiva ya que busca dar a conocer la realidad de un fenómeno en el espacio-tiempo (Sánchez y Reyes, 2021).

El diseño de una investigación es el plan que toma en cuenta distintos elementos que resultan relevantes para la obtención de información que responda a la problemática planteada (Ato et al., 2013). En este caso, según los autores mencionados, el diseño de investigación aplicado es el correlacional simple, que forma parte de los diseños predictivo-transversales, de estrategia asociativa, debido a que se recolectaron los datos, sin intervenir en el ambiente en el que interactúan los participantes, con el propósito de relacionar dos variables y su incidencia.



Donde:
M = Muestra
O1 = Observación de las actitudes hacia la inclusión
O2 = Observación de las prácticas inclusivas
r = Correlación entre dichas variables

3.2 Identificación de variables

En la presente investigación se cuenta con dos variables de estudio, las que se definen conceptual y operacionalmente a continuación:

Variable 1: Actitudes hacia la inclusión

Definición conceptual.

Es la predisposición de los docentes para reaccionar de forma favorable o desfavorable frente a la inclusión educativa, considerando la experiencia e influencia directa y/o dinámica sobre la conducta docente relacionada a atender las diferentes necesidades educativas que presentan los estudiantes (Cabrera, 2009; Granada 2013).

Definición operacional.

Medida a través de la escala multidimensional de actitudes hacia la educación inclusiva, cuyos factores son: cognitivo, afectivo y conductual.

Tabla 2

Dimensiones, indicadores e ítems de las actitudes hacia la educación inclusiva

Dimensiones	Indicadores	Ítems
Cognitiva	- Creencias - Concepciones - Normas	1, 2, 3, 4, 5, 6
Afectiva	- Emociones - Sentimientos	7, 8, 9, 10, 11, 12
Conductual	- Intención del comportamiento - Tendencia a actuar	13, 14, 15, 16, 17, 18

Variable 2: Prácticas inclusivas

Definición conceptual

Desarrollo de diversas actividades que orientan la reflexión y aseguran la participación de la totalidad de la población estudiantil en los distintos espacios educativos, los cuales cuentan con los recursos y servicios necesarios para el estudio, con la finalidad de atender de forma equitativa las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, tomando en cuenta sus diferencias individuales (Booth y Ainscow, 2011; Echeita y Ainscow, 2011).

Definición operacional

Para su medición se utiliza la escala de prácticas inclusivas, la cual contiene las dimensiones: estrategias de instrucción personalizadas, estrategias de andamiaje comunicativo y, estrategias de colaboración y evaluación.

Tabla 3

Dimensiones, indicadores e ítems de las prácticas inclusivas

Dimensiones	Indicadores	Ítems
Estrategias de instrucción personalizadas	- Adaptaciones curriculares - Sesiones de clases adaptadas	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 24
Estrategias de andamiaje comunicativo	- Relación entre docente y estudiante en el contexto educativo. - Interacción entre estudiantes en el contexto educativo. - Logros de aprendizaje	9, 10, 12, 13, 14, 15, 16
Estrategias de colaboración y evaluación	- Colaboración entre colegas - Participación de las familias - Adaptación de las evaluaciones de aprendizajes	19, 20, 23, 25, 26

3.3 Población y muestra

En los siguientes párrafos se brindan detalles acerca de la población y muestra tomada en cuenta para la presente investigación.

3.3.1. Población

Ya que la unidad de análisis implica la identificación del sujeto cuyas características o cualidades van a ser analizadas (Sánchez et al., 2018), en este estudio, la unidad de análisis es el docente de EBR, de educación inicial, primaria o secundaria, de instituciones educativas públicas y privadas de Lima Metropolitana.

La población es el total de elementos o casos que comparten determinadas características o un criterio y que, además, inciden en un área de interés para ser estudiados (Sánchez et al., 2018). En este caso, la población está constituida por los docentes, representantes de las zonas de Lima Norte, Lima Este y Lima Centro. El MINEDU (2021), a través de la página web *Estadística de la calidad educativa* [ESCALE], señala que Lima Metropolitana cuenta con 132 001 docentes que pertenecen a instituciones públicas y privadas de EBR en los tres niveles: inicial, primaria y secundaria.

Los docentes son, mayoritariamente, mujeres, que tuvieron una formación inicial de 3 a 5 años, dependiendo del centro de educación superior en el que se formaron como profesionales de la Educación (instituto pedagógico o universidad respectivamente) (Díaz y Ñopo, 2016).

En este sentido, los criterios de inclusión fueron:

a. Experiencia laboral docente mayor a 1 año en centros de EBR.

b. Docentes a cargo de la enseñanza de niños con necesidades educativas especiales o que hayan enseñado a esta población durante los últimos 3 años.

Además, se tuvo en cuenta los siguientes criterios de exclusión:

a. Docentes que no hayan brindado su consentimiento para participar del estudio.

b. Docentes que laboren en centros fuera de la jurisdicción de Lima Metropolitana.

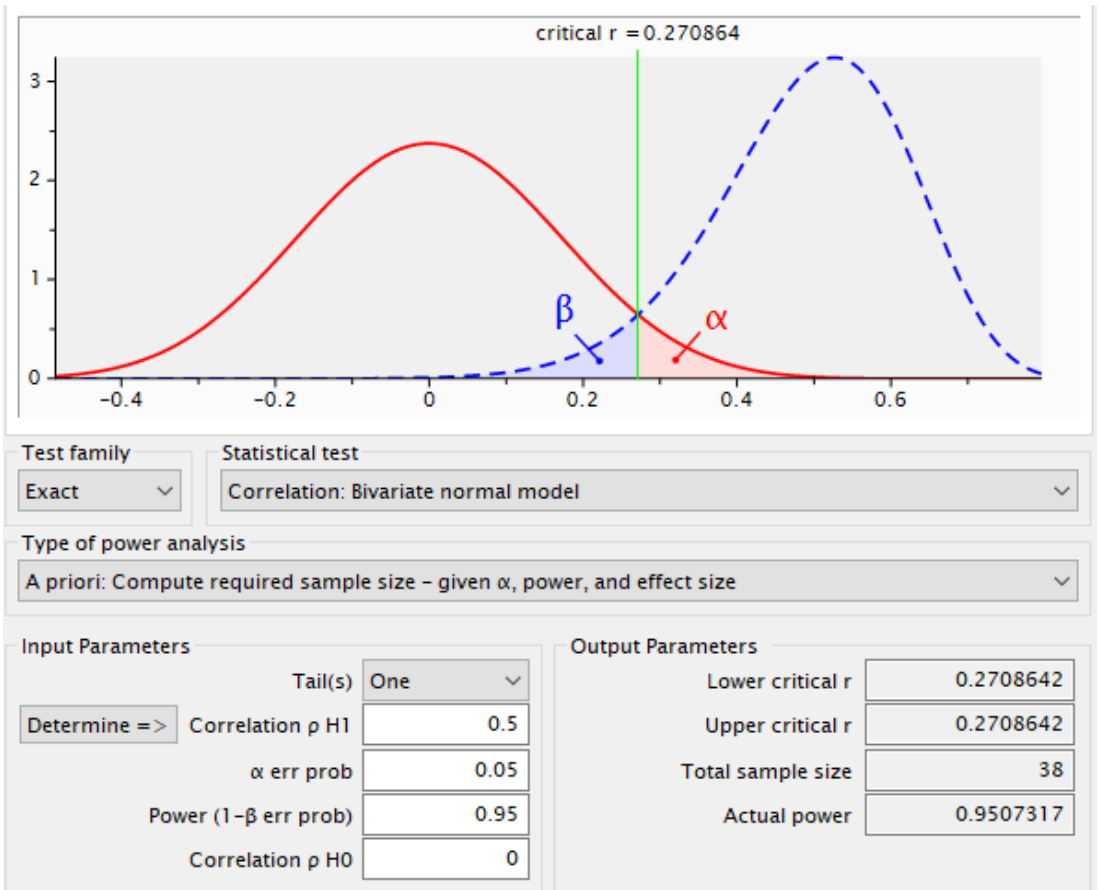
c. De nacionalidad extranjera.

3.3.2. Muestra

El muestreo aplicado fue el no probabilístico de tipo intencional, puesto que la selección de participantes se dio según los criterios establecidos previamente por la investigadora y no por procedimientos al azar (Sánchez et al., 2018). Sin embargo, se consideró pertinente calcular el tamaño de la muestra utilizando el programa G-Power (Faul et al., 2007), tomando en cuenta los parámetros: tamaño del efecto de .50, nivel de significancia de .05 y una potencia estadística de .95 (figura 1). De esta forma, se estableció que el tamaño de la muestra mínima es de 38 participantes.

Figura 1

Cálculo de la muestra en G-Power



La muestra final está conformada por 147 docentes pertenecientes a Instituciones Educativas Básicas Regulares (EBR) de Lima Metropolitana, con edades entre los 25 y 62 años.

Con la finalidad de recolectar datos adicionales para la caracterización de la muestra, se aplicó un cuestionario con preguntas complementarias y se obtuvo lo siguiente:

En la figura 2 se aprecia que el 65% (95 docentes) que participaron del estudio tiene más de 45 años; mientras que el 21% (31) y el 14% (21) presentan edades entre 25-34 y 35-44, respectivamente. Asimismo, la mayoría de los encuestados son mujeres (figura 3), quienes conforman el 85% (125), en comparación con los varones, los cuales representan el 15% (22).

Figura 2

Edad de los participantes

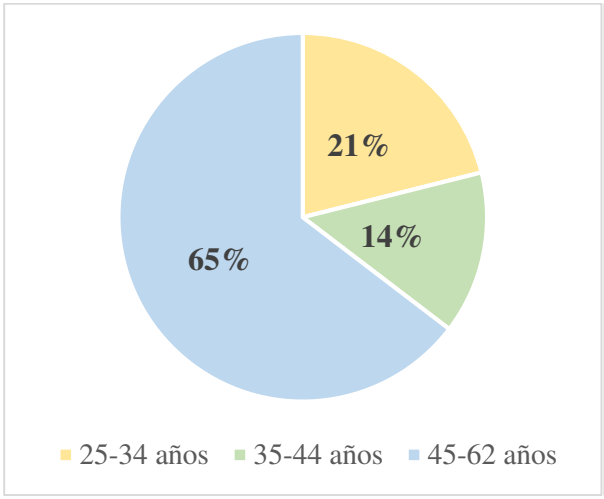
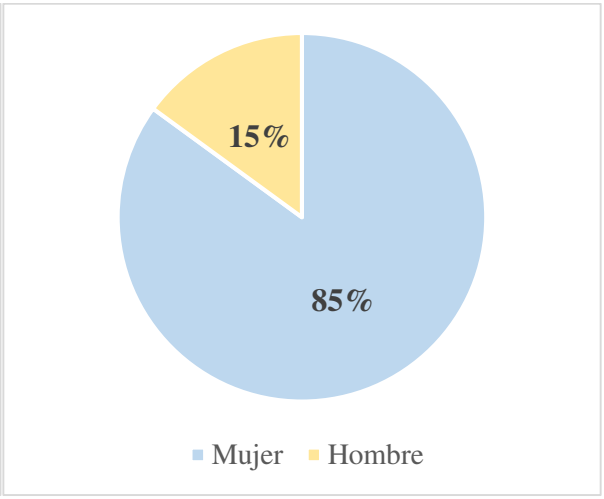


Figura 3

Sexo de los participantes



Como se observa en la figura 4, el 75% (110) de docentes encuestados labora en una institución de gestión privada; mientras que el porcentaje restante, en escuelas públicas. Además, se aprecia que el 48% de los docentes enseña en el nivel de secundaria, representando casi la mitad de la muestra; mientras que el 35% y el 17% enseñan en primaria e inicial respectivamente (figura 5).

Figura 4

Gestión de las instituciones educativas

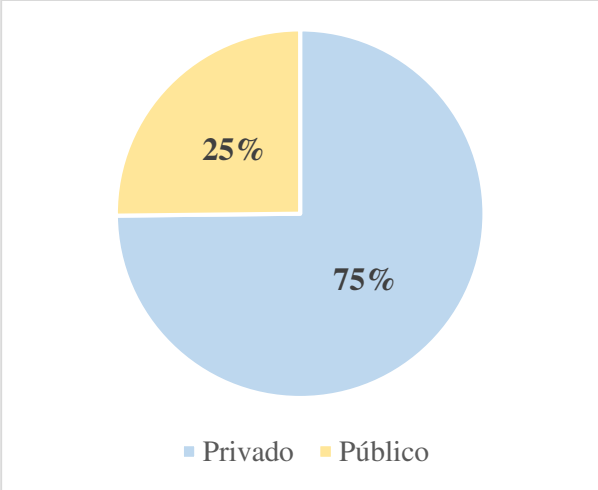
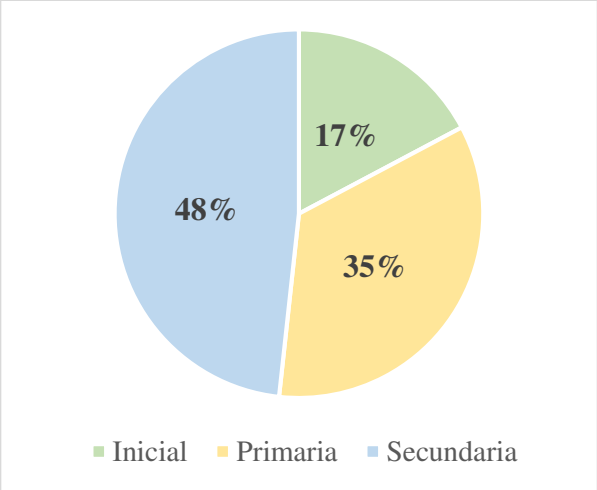


Figura 5

Nivel educativo en el que laboran



En cuanto al grado de instrucción de los docentes (figura 6), más de la mitad (59%) son titulados, el 23% son bachilleres y el 17% tienen el grado de maestro. Además, una mínima cantidad de los profesores encuestados (1%), cuenta con estudios de doctorado en Educación.

Con relación a la experiencia profesional (figura 7), el 44% (65 docentes) indica que posee más de 20 años de experiencia, el 29% (43) tienen menos de 10 años en la docencia, mientras que el 27% restante (39) cuentan con 10 a 19 años de experiencia.

Figura 6

Grado de instrucción de los participantes

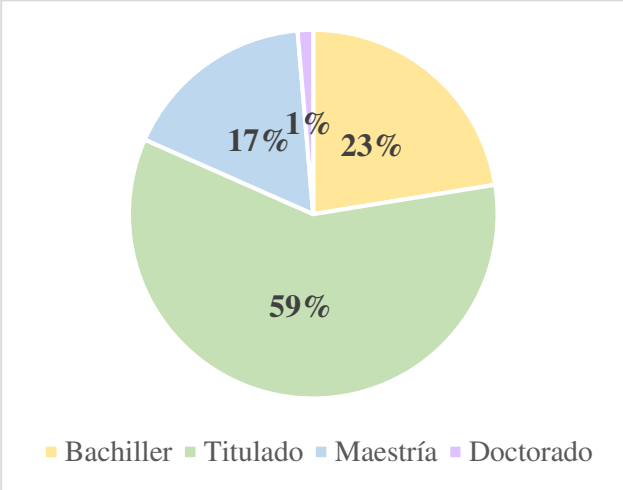
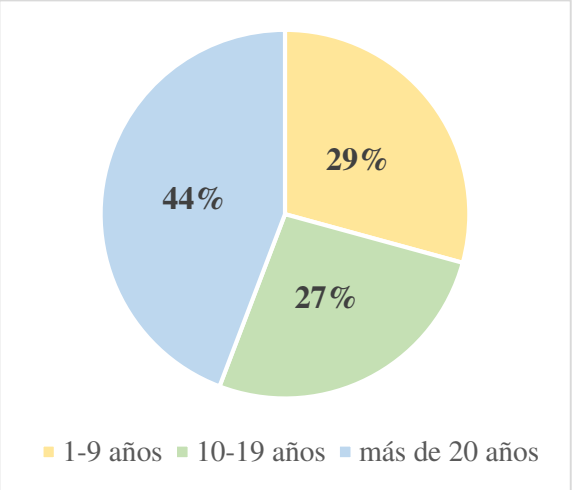


Figura 7

Experiencia en la docencia



3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas son procedimientos específicos utilizados para la obtención de los datos en áreas específicas, es decir, son medios que se emplean para recopilar la información en una investigación y pueden ser directas o indirectas. Esta última se realiza a través de instrumentos como cuestionarios, escalas, inventarios y tests (Sánchez et al., 2018).

Para el presente estudio, la técnica a emplear es de tipo indirecta ya que se utilizan dos escalas tipo likert para la obtención de datos de las variables.

A continuación, se presenta el procedimiento seguido en la obtención de los datos y las características de los instrumentos aplicados.

3.4.1. Procedimiento de recolección de datos

El procedimiento de recolección de datos se desarrolló en las siguientes fases:

a) *Fase de contacto con la población:* Se presentó la propuesta de investigación y escalas de aplicación a los directivos de 20 colegios de la UGEL 03, 04 y 05 de Lima Metropolitana, de los cuales, solo se concretó la aplicación en 12 de estas instituciones. A través de los directivos de las I.E., se convocaron a los docentes que cumplían con los criterios de inclusión.

b) *Fase de aplicación*: De forma presencial, en cada institución, se explicó a cada participante los detalles pertinentes de la investigación, así como el tratamiento que se brindaría a sus datos.

Las pruebas fueron aplicadas en un ambiente cómodo y sin distractores para evitar interferencias. La mayoría de aplicaciones se realizaron de forma grupal y solo algunas fueron individuales. Se entregó el cuestionario a los docentes que aceptaron participar, evidenciado en

el consentimiento informado (anexo 1) y se verificó que todos los ítems de la prueba hayan sido respondidos. La aplicación tuvo una duración estimada de 30 a 35 minutos.

La recopilación de datos en campo se realizó en el año 2024, entre los meses de febrero a mayo.

3.4.2 Instrumentos de recolección de datos

A continuación, se explican las características de los instrumentos aplicados.

3.4.2.1. Instrumento para medir las actitudes hacia la educación inclusiva

Para medir las "actitudes hacia la educación inclusiva" se ha aplicado la escala multidimensional de actitudes hacia la educación inclusiva, de la cual se presenta la ficha técnica, la descripción de la prueba y el proceso de adaptación del instrumento.

a) Ficha técnica

Nombre original	:	Multidimensional attitudes towards inclusive education scale – MATIES
Autora	:	Marian Mahat
Procedencia	:	Australia
Año	:	2008
Administración	:	Individual o colectiva
Duración	:	10 minutos
Cantidad de ítems	:	18
Dimensiones	:	Cognitiva, afectiva y conductual
Finalidad	:	Medir las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva.

b) Descripción del instrumento

Es una escala tipo Likert, de 18 ítems, con seis alternativas de respuesta que va de "totalmente de acuerdo" a "totalmente en desacuerdo". La prueba cuenta con un manual de aplicación, el cual incluye la ficha de corrección de los ítems positivos o negativos.

Este instrumento fue diseñado en Australia por Marian Mahat en 2008, con la finalidad de medir los aspectos afectivos, cognitivos y conductuales de las actitudes de forma efectiva, dentro del ámbito de la educación inclusiva, en docentes de los niveles primaria y secundaria de escuelas regulares de Australia tomando en cuenta la inclusión física, social y curricular.

La escala original está conformada por 36 ítems, los cuales se redujeron a 18 después de la aplicación piloto, que realizaron los autores de la prueba, a una muestra de 216 docentes de primaria y secundaria de la ciudad de Victoria, Australia (Mahat, 2008).

El análisis de las evidencias de validez y la estimación de la confiabilidad de la escala original indica que el instrumento cuenta con evidencias de validez y posee una adecuada consistencia interna en sus subescalas: cognitivo ($\alpha = .77$), afectivo ($\alpha = .78$) y conductual ($\alpha = .91$); que permiten referir que se cuenta con suficiente evidencia para ser aplicado con el fin de medir las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva (Campo-Arias y Oviedo, 2008).

Posteriormente, la MATIES fue adaptada a otros contextos internacionales que utilizan el idioma inglés, árabe, indonesio y alemán; sin embargo, no se encontraron reportes de la adaptación del instrumento al idioma español.

Kurniawati et al. (2012) adaptaron la escala al contexto indonesio y modificaron algunos ítems para que pueda ser aplicado en estudiantes de la carrera de educación. La versión adaptada también contiene 18 enunciados que se distribuyen en los mismos tres componentes de la escala original. Los autores indican que esta versión posee una confiabilidad adecuada en cada

dimensión (cognitivo: α =.725; afectivo: α =.732 y conductual: α =.897); no obstante, no reportan la confiabilidad total de la escala ni otras evidencias de validez.

En el año 2017, Hassanein analizó las propiedades psicométricas de la adaptación al árabe en una muestra de estudiantes de la carrera de educación en Qatar. Los coeficientes de consistencia interna para la versión árabe son los siguientes: cognitivo (α = 0,71), afectivo (α = 0,70) y conductual (α = 0,78). Estos resultados se corroboraron en un estudio posterior que realizó Hassanein et al. (2021) para conocer el impacto de la preparación docente en las actitudes hacia la educación inclusiva, en la misma ciudad.

El instrumento cuenta con tres factores, los cuales se describen a continuación:

- Cognitivo: Evalúa las percepciones de los profesores y creencias que poseen sobre la educación inclusiva. Los ítems son: 1, 2, 3, 4, 5 y 6.
- Afectivo: Evalúa los sentimientos y emociones que poseen los docentes sobre la educación inclusiva; específicamente, permite conocer los aspectos relacionados a la inclusión de estudiantes con discapacidad. Los ítems son: 7, 8, 9, 10, 11 y 12.
- Conductual: Evalúa la intención del docente de actuar, de aplicar o adoptar estrategias, modelos y herramientas que se alineen con el enfoque inclusivo en educación. Medido por los ítems 13, 14, 15, 16, 17 y 18.

c) Proceso de traducción del instrumento

En el presente estudio, tomando en cuenta la bibliografía consultada y el objetivo de la investigación, se seleccionó el MATIES por demostrar adecuadas propiedades psicométricas (Ewing et al., 2017) y por abordar los componentes afectivo, cognitivo y conductual de las actitudes de los docentes, lo que coincide con la teoría consultada.

Para la aplicación de la prueba, se siguió un proceso de traducción y adaptación psicométrica (Muñiz et al., 2013), que se explica a continuación:

- Las directrices previas: Luego de una exhaustiva búsqueda de la literatura, así como de instrumentos válidos y confiables relativos a la medición de actitudes, se seleccionó la escala MATIES. Se solicitó el permiso a la autora del instrumento, Marian Mahat, a través de un correo electrónico, en el cual se especificó los fines del estudio y se informó que se adaptaría a una muestra peruana (anexo 2).
- Las directrices de desarrollo: Cada uno de los enunciados o ítems de la escala fueron traducidos del inglés al español. Posteriormente, se volvió a traducir del español al inglés y, un especialista cuya lengua nativa es el inglés, comparó los ítems de la escala original con la traducción realizada, para verificar la similitud del contenido de ambas versiones. Tomando en cuenta las diferencias psicológicas, culturales y lingüísticas entre la población australiana y peruana, se decidió obtener evidencias de validez basado en el contenido (por juicio de expertos) y en los procesos de respuesta, mediante la entrevista a dos docentes para evaluar la comprensión de los términos utilizados en la versión adaptada (Arias y Sireci, 2021).

d) Análisis psicométrico del instrumento

Para la adaptación de la escala, se estableció contacto con cinco profesionales con amplia experiencia en inclusión educativa, con la finalidad de obtener evidencias de la validez basado en el contenido por criterio de expertos (Cabero y Llorente, 2013). Los jueces evaluaron la escala tomando en cuenta los criterios de relevancia, coherencia, claridad y suficiencia.

Tabla 4

Criterios y resultados de la validación de contenido

Item	Relevancia		Coherencia		Claridad		Suficiencia	
	Media	V de Aiken	Media	V de Aiken	Media	V de Aiken	Media	V de Aiken
1	3.00	1.00	3.00	1.00	2.40	0.80	3.00	1.00
2	3.00	1.00	3.00	1.00	2.80	0.93		
3	3.00	1.00	3.00	1.00	2.40	0.80		
4	3.00	1.00	3.00	1.00	2.80	0.93		
5	3.00	1.00	3.00	1.00	2.40	0.80		
6	3.00	1.00	3.00	1.00	2.80	0.93		
7	3.00	1.00	3.00	1.00	3.00	1.00	2.80	0.93
8	3.00	1.00	3.00	1.00	2.40	0.80		
9	3.00	1.00	3.00	1.00	2.60	0.87		
10	3.00	1.00	3.00	1.00	2.80	0.93		
11	3.00	1.00	3.00	1.00	2.80	0.93		
12	3.00	1.00	3.00	1.00	3.00	1.00		
13	3.00	1.00	3.00	1.00	2.80	0.93	2.80	0.93
14	3.00	1.00	3.00	1.00	2.60	0.87		
15	3.00	1.00	3.00	1.00	2.60	0.87		
16	3.00	1.00	3.00	1.00	3.00	1.00		
17	2.80	0.93	2.80	0.93	2.40	0.80		
18	3.00	1.00	3.00	1.00	2.80	0.93		

Las evidencias de validez de contenido (tabla 4), a través del coeficiente de la V de Aiken, permitió cuantificar la relevancia de los ítems respecto al dominio de su contenido a partir de las valoraciones de los jueces (Aiken, 1985). La V de Aiken de los 18 ítems fueron válidos (VA≥ .85) en cada criterio sometido a observación (Escurra, 1988; Ventura-León, 2019); además, se corrigieron de acuerdo con las sugerencias realizadas por los expertos.

Posteriormente, se realizó una entrevista piloto a dos docentes de EBR con el instrumento modificado, con el fin de determinar si los enunciados planteados resultaban comprensibles para los participantes y relevantes para el objeto de estudio.

Seguidamente, se realizó el Análisis Factorial Exploratorio [AFE] como evidencia basada en la estructura interna. Este análisis permite determinar la cantidad de factores que se

espera en la escala (Lloret-Segura, 2014). Para ello, se utilizó el programa JAMOVI (The jamovi project, 2022), dentro del cual se importó la base de datos para ser analizada.

El AFE permitió identificar tres componentes que explican la medición de la variable de actitudes hacia la inclusión. Esto concuerda con la cantidad de factores establecidos en el modelo teórico de los autores de la escala original.

De esta forma, cada factor estaría conformado por 6 ítems: el factor cognitivo está conformado por los ítems 1, 2, 3, 4, 5 y 6; el afectivo por los ítems 7, 8, 9, 10, 11 y 12; y el conductual por los ítems 13, 14, 15, 16, 17 y 18.

El Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) permitió confirmar empíricamente la estructura conceptual establecida para el constructo *actitudes hacia la inclusión* y la forma en que se agrupan las variables latentes (Martínez, 2021).

El AFC se evalúa de acuerdo con las medidas de bondad de ajuste: medidas de ajuste de parsimonia, del ajuste y de ajuste comparativo; las cuales hacen referencia a la exactitud en los datos del modelo para determinar si es adecuado para los fines de la investigación (Hair et al., 1999; Escobedo et al., 2016).

En la tabla 5 se observa los índices de ajuste de la escala. El ajuste de parsimonia relaciona la calidad de ajuste del modelo con el número de coeficientes estimados necesarios para determinar la cantidad del ajuste conseguido por cada coeficiente estimado (Hair et al., 1999). Según esto, el valor obtenido ($\chi 2/gl = 1.143$) es adecuado.

El ajuste absoluto evalúa el ajuste global del modelo de la escala, tomando en cuenta el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA, por sus siglas en inglés) y la raíz media estandarizada residual cuadrática (SRMR, por sus siglas en inglés) (Hu y Bentler, 1999). Al realizar el análisis de ajuste absoluto de la escala, se observa que el RMSEA presenta un valor

aceptable (RMSEA = .044), al igual que el SRMR (SRMR = .067). Esto quiere decir que la estructura se ajusta completamente al modelo inicial propuesto por los autores de la prueba.

Las medidas de ajuste comparativo permiten contrastar el modelo propuesto con otros modelos delimitados por el investigador (Hair et al., 1999). Al igual que los valores de las medidas de ajuste absoluto, los índices obtenidos en el CFI (.962) y el TLI (.956) evidencian un óptimo ajuste al modelo.

Tabla 5

Medida de bondad de ajuste del AFC del modelo de la Escala multidimensional de actitudes hacia la educación inclusiva

Índices de ajuste		Índices óptimos	Índices obtenidos
Ajuste de parsimonia	$\chi 2$/gl	≤ 5.00	1.143
Ajuste absoluto	RMSEA	$\leq .06$	.044
	SRMR	$\leq .08$	.067
Ajuste comparativo	CFI	$\geq .90$	.962
	TLI	$\geq .90$	.956

Nota: n = 147; $\chi 2$/gl: Chi-cuadrado entre grados de libertad; RMSEA: Error cuadrático medio de la aproximación; SRMR: Raíz media estandarizada residual cuadrática; CFI: Índice de bondad de ajuste comparativo; TLI: Índice de Tucker-Lewis.

La confiabilidad hace referencia a la precisión con la que un instrumento mide un constructo en una determinada población y se mantiene constante pese a las fluctuaciones temporales (Manterola et al., 2018).

Para la estimación de la confiabilidad de la escala MATIES se utilizó el coeficiente α de Cronbach, que calcula la correlación de cada ítem con los demás, resultando en el promedio de todos los coeficientes de correlación (Quero, 2010).

El análisis realizado (tabla 6) muestra que los valores del coeficiente de Alfa de Cronbach son estables y el rango de este varía ligeramente si se elimina alguno de los ítems del instrumento (valor min. = .898; valor máx. =.906). Ante lo señalado, se decidió mantener los 18 ítems.

Tabla 6

Alfa de Cronbach y Omega de Mcdonald de la escala MATIES

Factor cognitivo: α = .792 ; ω = .790						
Ítem	1	2	3	4	5	6
r_{it} corregida	.552	.465	.584	.492	.636	.652
α si se suprime	.902	.905	.901	.904	.899	.899
ω si se suprime	.905	.907	.904	.906	.902	.901
Factor Afectivo: α = .788 ; ω = .790						
Ítem	7	8	9	10	11	12
r_{it} corregida	.508	.406	.429	.593	.604	.505
α si se suprime	.903	.906	.905	.901	.900	.903
ω si se suprime	.906	.908	.907	.903	.903	.905
Factor conductual: α = .848 ; ω = .853						
Ítem	13	14	15	16	17	18
r_{it} corregida	.597	.611	.630	.643	.557	.673
α si se suprime	.901	.900	.900	.900	.902	.898
ω si se suprime	.903	.903	.902	.902	.905	.901

Por otro lado, el valor del coeficiente alfa de Cronbach de la escala global es aceptable (α=.90), lo que indica que el instrumento presenta una consistencia interna adecuada (Oviedo y Campo-Arias, 2005).

Para un cálculo más estable de la confiabilidad, se optó por utilizar el Omega de Mcdonald (ω), ya que es un coeficiente basado en las cargas factoriales de los ítems (Ventura-León y Caycho-Rodríguez, 2017). Para que el valor estimado de confiabilidad se considere aceptable a través del coeficiente ω, este valor debe encontrarse entre .7 y .9 (Campo-Arias & Oviedo, 2008).

El análisis se realizó mediante la incorporación de una extensión al paquete estadístico SPSS elaborado por Hayes y Coutts (2020) y el coeficiente de Omega de McDonald obtenido es aceptable (ω=.90), evidenciando que el instrumento es confiable.

Asimismo, como se observa en la tabla 6, los valores de la Omega de Mcdonald no varían drásticamente si se elimina alguno de los ítems del instrumento (valor min. = .901; valor máx. =.908). De esta manera, se decidió no suprimir ningún ítem.

3.4.2.2. Escala de prácticas inclusivas

a) Ficha técnica

Nombre original	:	Inclusive practices scale – IPS
Autora	:	Umesh Sharma, Laura Sokal, Mian Wang, Tim Loreman
Procedencia	:	Australia
Año	:	2021
Administración	:	Individual o colectiva
Duración	:	10 minutos
Cantidad de ítems	:	21
Dimensiones	:	- Estrategias de instrucción personalizadas - Estrategias de andamiaje comunicativo - Estrategias de colaboración y evaluación

b) Descripción del instrumento

En Australia, Sharma y colaboradores (2021) diseñaron esta escala con el objetivo de evaluar la frecuencia con la que los docentes realizan prácticas inclusivas en el contexto escolar. Es una escala tipo Likert con un rango de calificación de 5 puntos de acuerdo con la frecuencia: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca.

Los ítems del presente instrumento se basaron en una escala observacional de prácticas inclusivas en el aula, diseñada anteriormente por Sharma y Sokal (2016), y una revisión exhaustiva de la literatura.

La escala original estuvo conformada por 34 ítems. Para determinar si los datos son adecuados para el análisis factorial, Sharma et al. (2021) utilizaron la medida de adecuación del muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin, la cual arrojó un valor de .97, por encima del valor recomendado de .6; al igual que la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi 2_{(325)} = 7193.23$, $p < .001$) que resultó significativa. Asimismo, según los autores, las medidas de ajuste evidencian un ajuste aceptable y significativo al modelo ($\chi 2 = 999.99$, $p < .001$, RMSEA=.07, CFI=.92, TLI=.90 y SRMR=.033).

De los 34 ítems, ocho (8, 9, 10, 17, 18, 21, 25 y 33) fueron descritos como problemáticos, por lo que, con la información del análisis de confiabilidad, los autores decidieron eliminarlos.

Finalmente, la escala original quedó conformada con 26 ítems que fueron sometidos al AFE por segunda vez. El modelo de tres factores, propuesto por los autores del instrumento, destacó como el que mejor se ajusta a la matriz de muestra y presentó índices de buen ajuste (RMSEA=.067, CFI=.94, TLI=.93 y SRMR=.030). Los tres factores explican un total del 62,33% de la varianza para todo el conjunto de ítems de la escala.

Para examinar la confiabilidad de la Escala de Prácticas Inclusivas, los autores calcularon los valores alfa de Cronbach para cada dimensión (EIP: α=.92, EAC: α=.94 y ECE: α=.92). El valor alfa de Cronbach general fue de .97, lo que indica que esta escala es altamente confiable (Sharma et al., 2021).

En la versión adaptada en el presente estudio, la prueba posee 21 ítems que se distribuyen en 3 dimensiones, las cuales se describen a continuación:

Las ***estrategias de instrucción personalizada*** (EIP) están compuestas por nueve ítems (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 24), que miden adaptación de materiales y estrategias de planificación de la sesión educativa para apoyar los intereses, fortalezas y participación de los estudiantes.

Las ***estrategias de andamiaje comunicativo*** (EAC) se relacionan con la comunicación docente-estudiante y entre los estudiantes, así como la promoción de niveles de desafío alcanzables para todos los estudiantes. La conforman seis ítems (9, 10, 12, 13, 14, 15, 16).

Las ***estrategias de colaboración y evaluación*** (ECE) están influenciadas por enunciados relacionados con el trabajo con otros miembros de la comunidad educativa (colegas y padres) y el uso de prácticas de evaluación apropiadas. Consta de cinco ítems (19, 20, 23, 25, 26).

c) Proceso de traducción del instrumento

Después de la revisión de la literatura y considerando el objetivo del estudio, la IPS fue seleccionada debido a las buenas propiedades psicométricas que reportaron sus autores, además, la forma en que considera elementos relacionados con la función pedagógica (planeación de sesiones y adaptación de evaluaciones) y la participación conjunta de los docentes con otros agentes educativos como parte del quehacer inclusivo. Este último aspecto se observó con menor frecuencia en los otros instrumentos psicométricos revisados.

Al igual que con la MATIES, se consideró las directrices planteadas por Muñiz et al. (2013) para el proceso de traducción y adaptación:

- Las directrices previas: El autor principal del instrumento, Umesh Sharma, brindó la autorización vía correo electrónico para la adaptación y aplicación de la prueba en el contexto peruano (anexo 3).
- Las directrices de desarrollo: Los ítems de la escala IPS fueron traducidos del inglés al español y del español al inglés con la finalidad de que un especialista, cuya lengua materna es el inglés, compare los enunciados de la escala original con la traducción y verifique la similitud del contenido de ambas versiones.

Posteriormente, se obtuvo evidencias de validez de contenido por juicio de expertos y evidencias de validez basada en los procesos de respuesta, a través de una entrevista piloto a dos docentes con el fin de evaluar los términos lingüísticos utilizados en la versión adaptada (Arias y Sireci, 2021).

d) Análisis psicométrico del instrumento

Una vez aprobada la traducción, se realizó la adaptación psicométrica de la escala. Para ello, se estableció contacto con cinco especialistas en materia de inclusión educativa, con la finalidad de someter el instrumento a validación por juicio de expertos (Cabero y Llorente, 2013). Los jueces evaluaron la escala tomando en cuenta los criterios de relevancia, coherencia, claridad y suficiencia (tabla 7).

Las evidencias de validez basados en el contenido, a través del coeficiente de la V de Aiken de los 26 ítems, resultaron válidos (VA≥ .85) en cada uno de los criterios sometidos a observación (Escurra, 1988; Ventura-León, 2019). Asimismo, se corrigió la redacción de algunos ítems (10, 11, 15, 17, 22 y 25) tomando en cuentas las sugerencias realizadas por los expertos.

Seguidamente, en aras de determinar si los enunciados planteados resultaban comprensibles para los participantes y relevantes para el objeto de estudio, se entrevistó a dos docentes de EBR con el instrumento modificado.

Tabla 7

Criterios y resultados de la validación de contenido

Item	Relevancia		Coherencia		Claridad		Suficiencia	
	Media	V de Aiken	Media	V de Aiken	Media	V de Aiken	Media	V de Aiken
1	2.80	0.93	2.60	0.87	2.60	0.87		
2	2.80	0.93	2.80	0.93	3.00	1.00		
3	2.80	0.93	2.80	0.93	3.00	1.00		
4	3.00	1.00	2.80	0.93	2.80	0.93	2.80	0.93
5	3.00	1.00	2.80	0.93	3.00	1.00		
6	3.00	1.00	2.80	0.93	3.00	1.00		
7	3.00	1.00	2.80	0.93	3.00	1.00		
8	3.00	1.00	2.80	0.93	2.80	0.93		
9	3.00	1.00	3.00	1.00	2.80	0.93		
10	3.00	1.00	3.00	1.00	2.60	0.87		
11	3.00	1.00	3.00	1.00	2.60	0.87		
12	3.00	1.00	3.00	1.00	2.80	0.93		
13	2.80	0.93	2.80	0.93	2.80	0.93	2.80	0.93
14	3.00	1.00	3.00	1.00	2.80	0.93		
15	2.80	0.93	2.80	0.93	2.60	0.87		
16	3.00	1.00	3.00	1.00	2.80	0.93		
17	2.80	0.93	2.80	0.93	2.60	0.87		
18	2.80	0.93	2.80	0.93	3.00	1.00		
19	3.00	1.00	3.00	1.00	3.00	1.00		
20	3.00	1.00	3.00	1.00	2.60	0.87		
21	3.00	1.00	3.00	1.00	3.00	1.00		
22	3.00	1.00	3.00	1.00	2.60	0.87	3.00	1.00
23	3.00	1.00	3.00	1.00	3.00	1.00		
24	3.00	1.00	3.00	1.00	2.80	0.93		
25	2.60	0.87	3.00	1.00	2.60	0.87		
26	2.60	0.87	2.60	0.87	3.00	1.00		

Al realizar el Análisis Factorial Exploratorio [AFE], utilizando el programa JAMOVI (The jamovi project, 2022), se identificaron tres componentes que explican las prácticas inclusivas en docentes. Esto concuerda con la cantidad de factores establecidos en el modelo teórico de los autores de la escala original. No obstante, sugirió la eliminación de algunos ítems conflictivos, ya que poseían una carga factorial baja o presentaban cargas similares en dos factores.

Con el análisis, se decidió eliminar los ítems 11, 17 y 18 de la dimensión de *Estrategias de Andamiaje Comunicativo*, así como los ítems 21 y 22 de las *Estrategias de Colaboración y Evaluación*; además, se cambió el ítem 24, perteneciente a la tercera dimensión, a la dimensión

de *Instrucción Personalizada* con la finalidad de que el instrumento cumpla con los estándares de ajuste del modelo propuesto tomando en cuenta los resultados del AFE.

Posteriormente, el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) permitió contrastar la estructura conceptual establecida para la variable de prácticas inclusivas y las relaciones entre sus elementos (Martínez, 2021). El AFC se evalúa con las medidas de ajuste de parsimonia, medidas absolutas del ajuste y medidas de ajuste comparativo (Hair et al., 1999), las cuales corresponden a las medidas de bondad de ajuste (Escobedo et al., 2016).

En la tabla 8, se puede observar que el ajuste de parsimonia ($\chi 2/gl = 1.709$) es adecuado; esto quiere decir que, la escala presenta el número de coeficientes estimados necesarios para un nivel adecuado de ajuste al modelo (Hair et al., 1999).

Tabla 8

Medida de bondad de ajuste del AFC del modelo de la Escala de Prácticas Inclusivas

Índices de ajuste		Índices óptimos	Índices obtenidos
Ajuste de parsimonia	$\chi 2/gl$	≤ 5.00	1.709
Ajuste absoluto	RMSEA	$\leq .06$	.060
	SRMR	$\leq .08$	.069
Ajuste comparativo	CFI	$\geq .90$	.901
	TLI	$\geq .90$	.988

Nota: n = 147; $\chi 2/gl$: Chi-cuadrado entre grados de libertad; RMSEA: Error cuadrático medio de la aproximación; SRMR: Raíz media estandarizada residual cuadrática; CFI: Índice de bondad de ajuste comparativo; TLI: Índice de Tucker-Lewis.

Al efectuar el análisis de ajuste absoluto de la escala, se observa que el RMSEA presenta un valor aceptable (RMSEA = .060), al igual que el SRMR (SRMR = .069), lo que significa que la estructura se ajusta al modelo planteado por los autores de la prueba, pese a las modificaciones. Los índices obtenidos en el CFI (.962) y el TLI (.956), pertenecientes a las medidas de ajuste comparativo, evidencian un óptimo ajuste al modelo (Hair et al., 1999).

Como se observa en la tabla 9, para la estimación de la confiabilidad de la escala IPS se utilizó el coeficiente α de Cronbach, el cual valora la correlación de cada ítem con los demás (Cohen y Swerdlik, 2001 y Cozby, 2005, citados en Quero, 2010). El análisis prueba que los coeficientes de Alfa de Cronbach son estables y el rango de este varía ligeramente si se elimina alguno de los ítems del instrumento (valor min. = .894; valor máx. = .902). De esta forma, la escala adaptada quedó con 21 ítems.

El valor del coeficiente alfa de Cronbach de la escala global es aceptable (α=.90), lo que evidencia una consistencia interna adecuada (Oviedo y Campo-Arias, 2005).

Tabla 9

Alfa de Cronbach y Omega de Mc Donald de la Escala de Prácticas Inclusivas

Estrategias de instrucción personalizada: α = .848 ; ω = .852									
Ítem	1	2	3	4	5	6	7	8	24
r_{it} corregida	.565	.575	.450	.594	.684	.544	.447	.603	.640
α si se suprime	.897	.897	.901	.897	.894	.899	.900	.897	.896
ω si se suprime	.897	.897	.902	.896	.894	.898	.900	.897	.897

Estrategias de andamiaje comunicativo: α = .854 ; ω = .857							
Ítem	9	10	12	13	14	15	16
r_{it} corregida	.506	.536	.586	.560	.510	.497	.390
α si se suprime	.899	.898	.897	.898	.899	.899	.902
ω si se suprime	.897	.900	.899	.898	.899	.899	.900

Estrategias de colaboración y evaluación: α = .870 ; ω = .873					
Ítem	19	20	23	25	26
r_{it} corregida	.480	.584	.572	.492	.365
α si se suprime	.899	.897	.897	.899	.902
ω si se suprime	.902	.900	.897	.900	.902

Para un cálculo más estable de la confiabilidad, se optó por utilizar el omega de Mcdonald (ω), puesto que su coeficiente se basa en las cargas factoriales de los elementos (Ventura-León y Caycho-Rodríguez, 2017). El análisis se realizó con una extensión en el paquete estadístico SPSS (Hayes y Coutss, 2020) y se obtuvo un coeficiente de .90, el cual constata que el instrumento es confiable (Campo-Arias & Oviedo, 2008).

3.5 Procesamiento y análisis de datos

Para el análisis de la información se utilizaron dos paquetes estadísticos. El software libre JAMOVI (The jamovi project, 2022), que es un programa estadístico de acceso libre que permite ejecutar tareas asociadas al análisis de datos; y el IBM SPSS Statistics 26 (IBM Corp, 2019), programa estadístico que brinda una gama más amplia de funciones y capacidades para el análisis de resultados.

Para la obtención de las evidencias de validez de constructo (AFE y AFC) de los instrumentos psicométricos aplicados en el estudio se utilizó el JAMOVI, mientras que en la estimación de la confiabilidad para el cálculo del Alfa de Cronbach y Omega de McDonald se aplicó el SPSS con extensión de Hayes y Coutss (2020).

Además, el JAMOVI fue utilizado para la exploración y descripción de los datos (estadísticos descriptivos), y el IBM SPSS Statistics 26 fue útil para el análisis de la prueba de las hipótesis y la visualización de los datos en tablas.

El análisis descriptivo permitió conocer las medidas de tendencia central (media, mediana y moda) y las medidas de dispersión (desviación estándar, varianza y rango); además de conocer la distribución de frecuencias y porcentajes de los datos.

Posteriormente, se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, cuyos resultados permitieron definir los estadísticos adecuados para el análisis inferencial de los datos. En este caso, se aplicó el estadístico paramétrico r de Pearson; así como la T de Student, d de Cohen y ANOVA para los análisis complementarios.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

En el presente apartado se detalla los resultados de los análisis descriptivos e inferenciales. El primero con el objetivo de extraer las características más significativas de los datos, tales como las medidas de tendencia central y las medidas de variabilidad; mientras que, el análisis inferencial permitió contrastar las hipótesis planteadas.

4.1 Resultados descriptivos

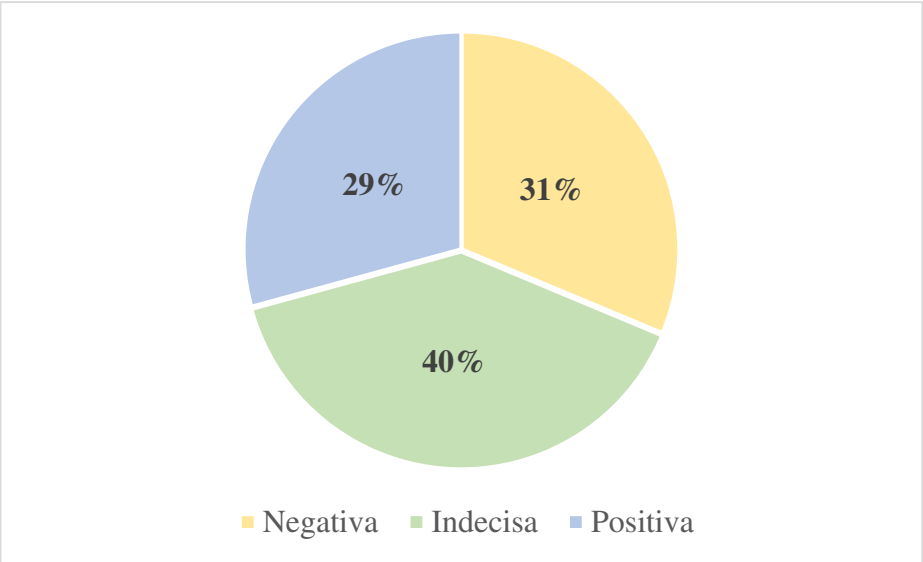
Con el propósito de categorizar las puntuaciones de los participantes, se aplicó el método de baremos provisionales (Salazar y Del Castillo, 2018; Montañez y Palma, 2023) utilizando los percentiles 30 y 70 para la escala total y sus respectivas dimensiones.

Al analizar los valores de ambas escalas, los datos se distribuyeron en tres categorías de acuerdo con la puntuación obtenida:

Las puntuaciones de la variable de Actitudes hacia la inclusión y sus dimensiones se clasifican en: actitud negativa, actitud neutra y actitud positiva. Como se observa en la figura 8, la mayoría de los participantes (58; 40%) presenta una actitud neutra o indecisa ante la educación inclusiva; seguidos del 31% (46) y 29% (43) de docentes, quienes presentan una actitud negativa y una actitud positiva respecto a la inclusión de estudiantes con NEE en las aulas de EBR, respectivamente.

Figura 8

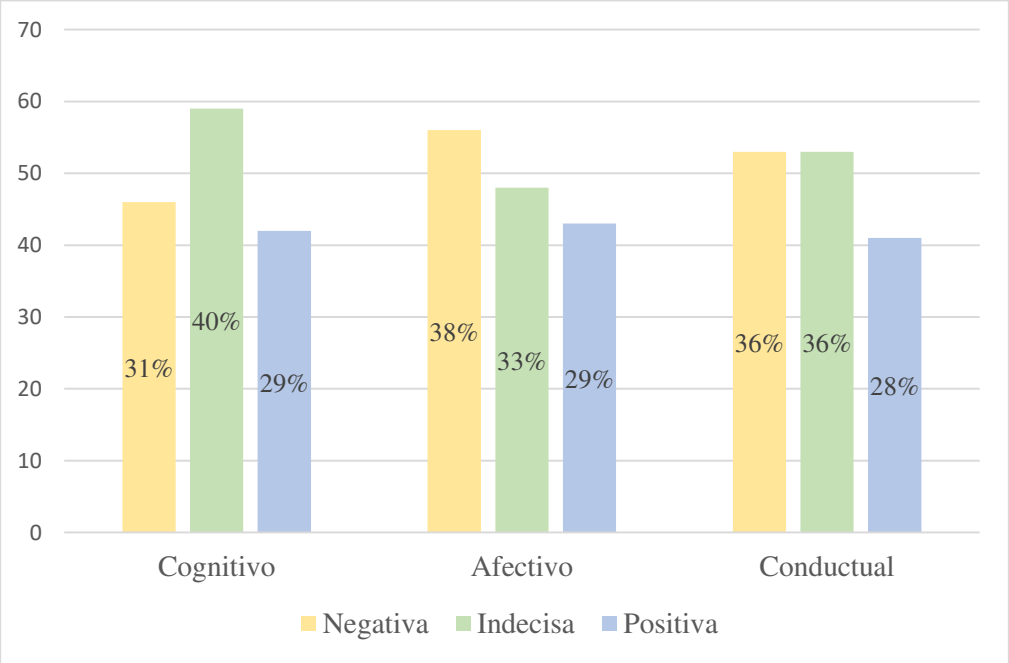
Categorías de la puntuación global de la MATIES



En cuanto a las categorías de las puntuaciones de cada componente de las actitudes hacia la educación inclusiva, estas también se clasifican en actitud negativa, actitud indecisa y actitud positiva (figura 9):

Figura 9

Categorías de la puntuación por factor de la MATIES



A nivel del componente cognitivo de la actitud hacia la educación inclusiva, los resultados evidencian que el 40% (59) de los profesores tienen un conjunto de ideas o informaciones difusas sobre la inclusión (indecisa), de tal forma que no les permite estructurar una actitud definida (positiva o negativa). En cambio, el 31% (46) tiene informaciones que los conduce a rechazar los actos que los acerca a la atención a los niños con discapacidad (negativa) y solo el 29% (42) reconoce lo importante que puede ser el enfoque inclusivo, lo que suma a la construcción de una actitud positiva a la inclusión.

También se observa que, en cuanto al componente afectivo, el 38% (56) de la muestra manifiesta sentimientos de rechazo hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en las aulas de EBR, seguidos del 33% (48) que posee sentimientos ambivalentes hacia las respuestas que los niños con discapacidad brindan en su relación profesor-alumno y, en menor cantidad, el 29% (43) evidencia sentimientos de aceptación o afecto hacia las respuestas que los estudiantes con discapacidad. De esta manera, se aprecia que un porcentaje reducido de los participantes presenta emociones y sentimientos agradables hacia la inclusión de esta población estudiantil en aulas regulares.

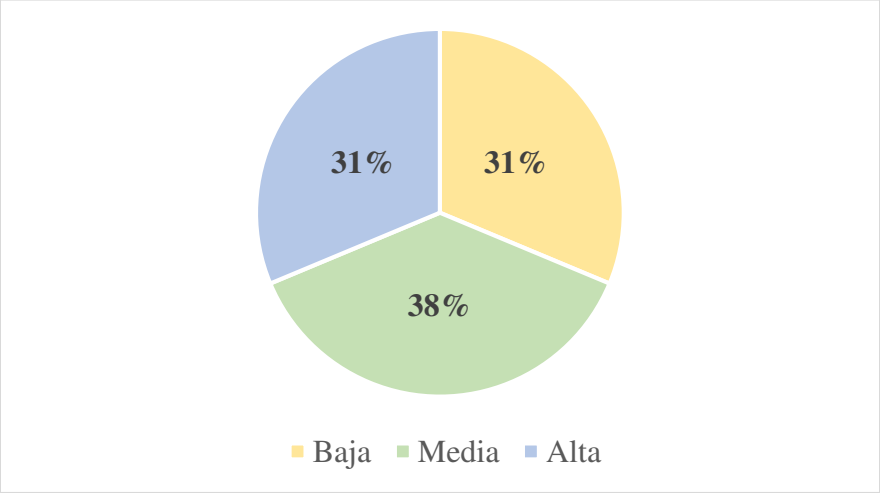
Respecto al factor conductual, el 36% (53) de los docentes no muestra intención de realizar acciones que involucren activamente a los estudiantes con discapacidad en las actividades escolares. De igual forma, el mismo porcentaje de la muestra (36%, 53) muestra una tendencia conductual poco estructurada y clara sobre realizar actividades que fomentan la inclusión educativa. Solo el 28% de los participantes evidencia la intención de realizar acciones o actividades que aseguren la participación activa de la población estudiantil con discapacidad en las aulas regulares, tomando en cuenta sus necesidades educativas y habilidades.

Al analizar las puntuaciones de la variable *prácticas inclusivas* y sus dimensiones, estas se distribuyeron en: frecuencia baja, frecuencia media y frecuencia alta. En la figura 10, se observa que el 38% (55) de los docentes emplean de forma irregular (media) estrategias

pedagógicas que fomentan la inclusión en sus aulas; mientras que el porcentaje de los profesores las ejecutan con poca frecuencia y con alta frecuencia es el mismo (31%, 46).

Figura 10

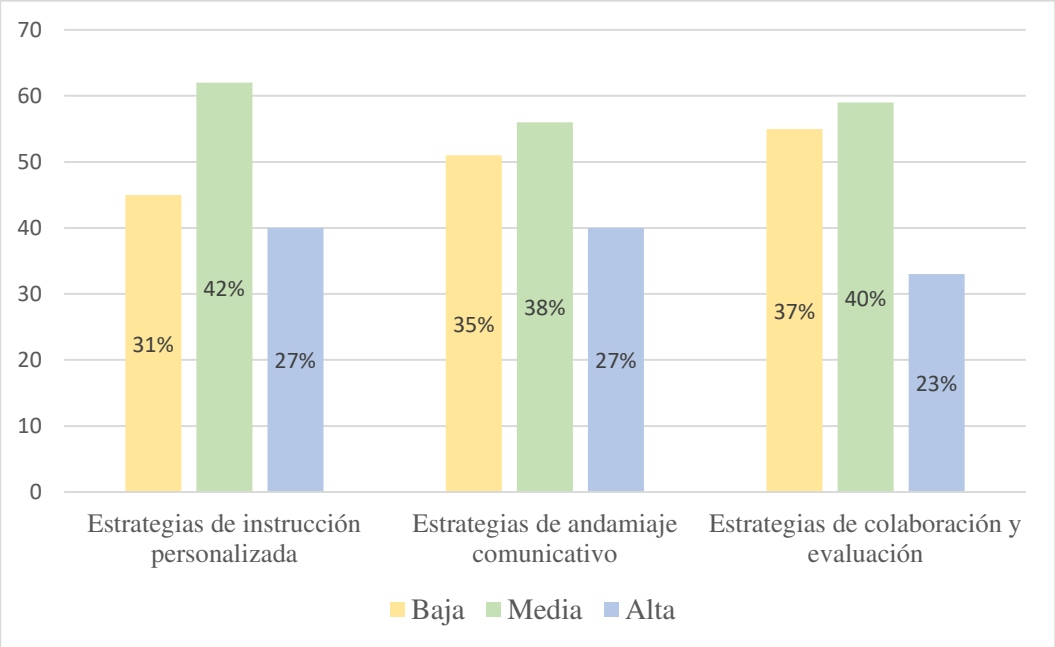
Categorías de la puntuación global de la Escala de prácticas inclusivas



En la figura 11 se aprecian las categorías de las puntuaciones obtenidas a nivel de cada dimensión, las cuales se clasifican en frecuencia baja, frecuencia media y frecuencia alta. Estos resultados se describen a continuación:

Figura 11

Categorías de la puntuación por dimensión de la Escala de prácticas inclusivas



En cuanto a las estrategias evaluadas a través de la IPS, se espera que sean aplicadas por los docentes de forma constante, puesto que son acciones básicas que fomentan la atención a la diversidad de los estudiantes (alto). Se observa que, en las EIP, solo el 27% de los docentes (40) planifican frecuentemente las sesiones considerando las necesidades y habilidades de los estudiantes, además, adecuan de los materiales y recursos educativos con la finalidad de asegurar el aprendizaje. En cambio, el 42% (59) y el 31% (45) ejecutan estas estrategias en menor medida (medio y bajo).

Respecto a las EAC, el 27% (40) son constantes con el empleo de estrategias que fomentan la interacción entre pares, la retroalimentación de los aprendizajes y la creación de actividades que motiven a los estudiantes (alto). Por otro lado, la mayoría de los docentes, el 38% (56) y el 35% (51), emplea estas estrategias con mediana y baja regularidad, respectivamente.

En cuanto a las ECE, la minoría de la muestra (23%, 33) frecuentemente pone en práctica estrategias relacionadas al trabajo con los demás agentes educativos y la adaptación de evaluación de los aprendizajes (alto); mientras el 40% (59) las emplea en situaciones específicas o necesita perfeccionar su práctica (medio) y el 37% (55) manifiesta que nunca o casi nunca ejecuta estas acciones en el aula (bajo).

Posteriormente, se aplicó las medidas de tendencia central: la media (M), mediana (Md) y moda (Mo); asimismo, se analizaron las medidas de variabilidad: la desviación estándar (DS), la varianza (VAR) y el rango (R) de la distribución de cada una de las variables a nivel de la muestra total.

En la tabla 10, se muestra los análisis de las medidas de tendencia central y de variabilidad de las actitudes hacia la educación inclusiva: En cuanto a las actitudes hacia la educación inclusiva y sus respectivas dimensiones, se observa que los valores de la M, Md y

Mo son similares para cada dimensión, lo que significa que los resultados son homogéneos y se encuentran distribuidos de forma simétrica (Quevedo, 2011).

Tabla 10

Análisis descriptivo de los factores de las actitudes hacia la educación inclusiva

	Factor cognitivo	Factor afectivo	Factor conductual
Número de ítems	6	6	6
Media	23.73	24.83	25.50
Mediana	23.00	24.00	25.00
Moda	21	24.00	24.00
Desviación estándar	5.805	5.160	6.004
Varianza	33.703	26.622	36.046
Rango	24	23	29

Respecto a las medidas de variabilidad de la distribución de las dimensiones que conforman la variable de Actitudes hacia la educación inclusiva, la desviación de los datos obtenidos en el factor cognitivo con relación a su media es de 5.805 puntos; mientras que en el factor afectivo es de 5.160 puntos y en el factor conductual, 6.004 puntos.

Respecto a la variabilidad de datos respecto a su media aritmética es de 33.703 en el componente cognitivo, 26.622 en el componente afectivo y 36.046 en el componente conductual. En cuanto al rango en que varían las puntuaciones en el factor cognitivo, afectivo y conductual es de 24, 23 y 29, respectivamente.

Además, las medidas de dispersión evidencian que los valores del conjunto de datos se disgregan de forma cercana respecto a su media, lo que significa que los datos se distribuyen de forma equitativa; por ende, representa una mayor exactitud y consistencia, y permite proporcionar una descripción general del conjunto de datos (Mayorga-Ponce et al., 2021).

En la tabla 11, se observan las medidas de tendencia central y de variabilidad de las dimensiones de las prácticas inclusivas: Cada dimensión presenta valores similares de tendencia

central dentro de sí misma, lo que significa que los datos se distribuyen de forma simétrica dentro su propia dimensión (Quevedo, 2011). En cuanto a las medidas de dispersión, se evidencia que los valores del conjunto de datos de cada dimensión se disgregan de forma cercana respecto a su media, lo que significa que los datos se distribuyen de forma equitativa (Mayorga-Ponce et al., 2021).

Tabla 11

Análisis descriptivo de las dimensiones de la escala de prácticas inclusivas

	Estrategias de instrucción personalizadas	Estrategias de andamiaje comunicativo	Estrategias de colaboración y evaluación
# de ítems	9	7	5
Media	30.93	43.55	32.46
Mediana	31.00	44.00	33.00
Moda	31	44.00	30.00
Desviación estándar	5.605	4.887	4.897
Varianza	31.412	23.879	23.976
Rango	21	20	18

4.2 Resultados de contrastación de hipótesis

Los resultados del análisis estadístico inferencial son presentados en función a las hipótesis. De esta forma, se aplicó la prueba de normalidad, para la luego realizar la contrastación de las hipótesis.

4.2.1 Prueba de normalidad

Las pruebas de normalidad tienen la finalidad de determinar si el conjunto de datos que se tiene disponible sigue o no una distribución normal (Flores y Flores, 2021). Esto es importante, ya que ayuda al investigador a aplicar los procedimientos estadísticos adecuados (paramétricos o no paramétricos) y evitar resultados sesgados (Romero, 2016).

Tras observar los datos y dado que la muestra es mayor a 50 (n = 147), se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov.

En la tabla 12, se aprecia que el coeficiente de Kolgomorov-Smirnov (K-S) de las dos variables de investigación tienen un nivel de significatividad mayor a .05, por lo tanto, se acepta que no existen evidencias suficientes para rechazar la distribución normal de los datos. Considerando esta información, se aplicó la prueba Rho de Pearson (estadística paramétrica) para medir la correlación de las variables.

Tabla 12

Prueba de normalidad de Kolgomorov-Smirnov

Variables	K-S	Gl	*p*
Actitudes hacia la Inclusión	.053	147	.200
Cognitivo	.083		.150
Afectivo	.079		.260
Conductual	.084		.120
Prácticas Inclusivas	.067	147	.200
E. de instrucción personalizada	.107		. 093
E. de andamiaje comunicativo	.145		. 228
E. de colaboración y evaluación	.115		. 939

4.2.2 Análisis correlacional

Se empleó el coeficiente de correlación de Pearson (r) para la contrastación de las hipótesis. Los resultados se describen en los siguientes párrafos:

Para responder a la hipótesis general (tabla 13), se aplicó la r de Pearson. El coeficiente obtenido fue de .593 ($p < .001$), es decir, sí existe una relación positiva, moderada y significativa entre las actitudes hacia la educación inclusiva y las prácticas inclusivas que se realizan en ese entorno, en docentes de EBR de los niveles inicial, primaria y secundaria. Con este resultado, se acepta la hipótesis H_G.

Tabla 13

Relación entre las actitudes y las prácticas inclusivas en la muestra total

		Prácticas Inclusivas
Actitudes hacia la educación inclusiva	r	.593**
	Sig. (bilateral)	.000
	n	147

Nota: n = 147, (**) La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

Al relacionar el factor cognitivo de las actitudes hacia la educación inclusiva con las estrategias de instrucción personalizadas (EIP), de acuerdo con la hipótesis H_1, se obtiene un valor r = .580 (tabla 14). Esto significa que las dimensiones presentan una correlación positiva, moderada y significativa; por tanto, se acepta la hipótesis H_1.

Tabla 14

Relación del factor cognitivo de las actitudes con las estrategias de las prácticas inclusivas

Actitudes hacia la educación inclusiva		Prácticas inclusivas		
		E. de instrucción personalizada	E. de andamiaje comunicativo	E. de colaboración y evaluación
Cognitivo	R	.580**	.475**	.064
	Sig.	.000	.000	.442

Nota: n = 147, (**) la correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

De igual forma, respecto a la relación del factor cognitivo con las estrategias de andamiaje comunicativo (EAC), el análisis demuestra que existe una relación positiva, moderada y significativa (r = .475). A partir de ello, se acepta hipótesis H_2.

Por otra parte, no existen datos suficientes que demuestren una relación entre el factor cognitivo con la dimensión de estrategias de colaboración y evaluación (ECE), por lo que se rechaza la hipótesis H_3.

En cuanto al factor afectivo (tabla 15), se puede observar que presenta una relación positiva, significativa y moderada con las EIP y EAC, en un nivel de significancia de .01, con valores de r de .505 y .478 respectivamente. Por otro lado, al contrastar la hipótesis H_6, este factor evidencia una correlación muy baja y positiva (r = .172) con la dimensión ECE en un nivel de significancia de .05. De esta forma, se aceptan las hipótesis H_4, H_5 y H_6.

Tabla 15

Relación del factor afectivo de las actitudes con las estrategias de las prácticas inclusivas

Actitudes hacia la educación inclusiva		Prácticas inclusivas		
		E. de instrucción personalizada	E. de andamiaje comunicativo	E. de colaboración y evaluación
Afectivo	R	.505**	.478**	.172*
	Sig.	.000	.000	.037

Nota: n = 147, (**) la correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

Finalmente, en la tabla 16, al comprobar las hipótesis H_7 y H_8 se determinó que el factor conductual posee correlaciones positivas moderadas con las dimensiones de EIP y EAC (r = .563 y r = .527) en un nivel de significancia de .01. Por ende, se aceptan las hipótesis H_7 y H_8. En cambio, no se evidencia relación de este factor con la dimensión ECE, a diferencia de lo que se había planteado en la hipótesis H_9. De esta manera, se rechaza la hipótesis H_9.

Tabla 16

Relación del factor conductual de las actitudes con las estrategias de las prácticas inclusivas

Actitudes hacia la educación inclusiva		Prácticas inclusivas		
		E. de instrucción personalizada	E. de andamiaje comunicativo	E. de colaboración y evaluación
Conductual	r	.563**	.527**	.080
	Sig.	.000	.000	.338

Nota: n = 147, (**) la correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

4.2.3 Análisis complementarios

Con el propósito de determinar la existencia de una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados de una o más categorías, se empleó la prueba T de Student para muestras independientes (t) y ANOVA de un factor (F).

En el análisis comparativo de las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva y sus componentes con respecto a su edad (tabla 17), no se observan diferencias significativas estadísticamente (p = .813).

Por el contario, al comparar las prácticas inclusivas respecto a la edad, se evidencia diferencias estadísticamente significativas (p = .020). Esto quiere decir que, los docentes que se ubican en un rango mayor de edad emplean prácticas pedagógicas inclusivas de forma más frecuente. No obstante, al analizar sus dimensiones, solo las estrategias de instrucción personalizada presentan diferencias significativas (p = .019).

Tabla 17

Comparación de las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva y las prácticas inclusivas según la edad

Variables	25 a 34 (*n* = 30)		35 a 44 (*n* = 24)		45 a más (*n* = 93)		*F*	*p*
	M	*DE*	*M*	*DE*	*M*	*DE*		
Actitudes	75.6	14.87	73.8	10.81	73.6	15.64	.208	.813
Cognitivo	23.9	5.30	22.8	5.37	23.9	6.09	.461	.633
Afectivo	25.7	5.04	24.7	3.92	24.6	5.49	.548	.581
Conductual	26.1	6.39	26.3	3.83	25.1	6.34	.718	.492
Prácticas inclusivas	80.9	10.31	82	8.79	86.5	11.56	4.185	.020
EIP	32.5	5.62	33.6	5.73	35.8	6.22	4.283	.019
EAC	28.8	3.89	29.6	3.36	30	4.18	.923	.403
ECE	19.5	3.26	18.8	4.03	20.7	3.37	3.112	.054

Nota: Valores $p < .05$ indican diferencias estadísticamente significativas. M = Media; DE = Desviación Estándar; n = número de participantes; F = prueba F

Como se aprecia en la tabla 18, al comparar las actitudes hacia la inclusión según el sexo de los docentes, no se evidencian diferencias estadísticamente significativas (t = 1.75, *p* = .083). El análisis comparativo de los componentes de las actitudes respecto al sexo de los docentes, no presenta diferencias estadísticamente significativas en el factor cognitivo (t = 1.27, *p* = .206) y afectivo (t = 1.11, *p* = .269); no obstante, en el factor conductual, existen diferencias significativas con una magnitud del efecto pequeña (t = 2.10, *p* < .05, d de Cohen = .486).

Asimismo, al realizar el análisis comparativo de las prácticas inclusivas con el sexo de los docentes, no se evidencia diferencias estadísticamente significativas (t = .2025, p = .840). Por ende, la comparación de los componentes específicos respecto al sexo de los docentes, no presenta diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 18

Comparación de las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva y las prácticas inclusivas según el sexo

Variables	Varones (*n* = 22)		Mujeres (*n* = 125)		*t*	*p*	*D*
	M	*DE*	*M*	*DE*			
Actitudes	79.1	14.99	73.2	14.57	1.75	.083	.404
Cognitivo	25.2	5.70	23.5	5.81	1.27	.206	.294
Afectivo	26	5.08	24.6	5.17	1.11	.269	.257
Conductual	28	5.64	25.1	5.98	2.10	.037	.486
Prácticas inclusivas	85.1	12.06	84.6	11.01	.2025	.840	.0468
EIP	34.7	7.07	34.8	6.01	-.0565	.955	-.0131
EAC	30.3	4.60	29.6	3.90	.8185	.414	.1892
ECE	20	2.95	20.2	3.62	-.1891	.850	.0437

Nota: Valores *p* < .05 indican diferencias estadísticamente significativas. M = Media; DE = Desviación Estándar; n = número de participantes; t = t de student; D = d de Cohen

En el análisis comparativo de las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva y sus componentes con respecto al nivel educativo en el que laboran (tabla 19), no se evidencian diferencias estadísticamente significativas (p = .083).

De igual forma, al comparar las prácticas inclusivas respecto al nivel educativo en el que laboran, se evidencian diferencias estadísticamente significativas (p = .042). No obstante, solo una de sus dimensiones presenta diferencias significativas con relación al nivel en el que laboran: EIP (p < .001).

Tabla 19

Comparación de las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva y las prácticas inclusivas según el nivel educativo en el que laboran

Variables	Inicial (*n* = 15)		Primaria (*n* = 89)		Secundaria (*n* = 43)		*F*	*P*
	M	*DE*	*M*	*DE*	*M*	*DE*		
Actitudes	72.8	11.85	75.5	14.24	71.5	16.47	1.041	.363
Cognitivo	22.3	5.96	24.5	5.75	22.7	5.76	1.769	.185
Afectivo	24.1	5.16	25	5.06	24.7	5.45	.225	.799
Conductual	26.5	3.68	26	5.89	24	6.72	1.753	.185
Prácticas inclusivas	81.1	11.52	86.7	9.91	81.7	12.63	3.464	.042
EIP	32.4	5.55	36.5	5.43	32.2	6.68	8.496	< .001
EAC	29.3	4.39	30	3.84	29.1	4.23	.669	.518
ECE	19.3	4.94	20.2	3.28	20.4	3.48	.307	.738

Nota: Valores *p* < .05 indican diferencias estadísticamente significativas. M = Media; DE = Desviación Estándar; n = número de participantes; F = prueba F

Al realizar la comparación de las variables con respecto al grado de instrucción (tabla 20), se consideró pertinente retirar la categoría de “doctorado” del análisis, debido a que solo se contó con dos docentes con este grado.

Al comparar de las actitudes hacia la inclusión con el grado de instrucción de los docentes, no se observó diferencias estadísticamente significativas (F = .0720, p = .931) y lo mismo se evidencia en sus componentes cognitivo, afectivo y conductual.

El mismo resultado se observa al realizar el análisis comparativo de las prácticas inclusivas respecto al grado de instrucción de los docentes, los cuales no presentan diferencias estadísticamente significativas (p = .166). Por ende, sus dimensiones tampoco evidencian diferencias significativas respecto al grado de instrucción.

Tabla 20

Comparación de las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva y las prácticas inclusivas según el grado de instrucción

Variables	Bachiller (*n* = 33)		Licenciatura (*n* = 87)		Maestría (*n* = 25)		*F*	*p*
	M	*DE*	*M*	*DE*	*M*	*DE*		
Actitudes	74.9	16.04	74.2	14.45	73.4	14.57	.0720	.931
Cognitivo	23.8	6.24	23.7	5.90	24	5.28	.0375	.963
Afectivo	25.2	5.03	25.1	5.08	23.7	5.79	.6653	.518
Conductual	25.9	7.33	25.5	5.45	25.7	5.79	.0388	.962
Prácticas inclusivas	81.4	11.203	85.3	10.677	86.8	12.537	1.861	.166
EIP	33.4	6.750	35.1	5.744	35.7	6.830	.985	.663
EAC	29	4.257	29.7	3.910	30.5	4.134	.878	.407
ECE	19	3.391	20.5	3.520	20.6	3.627	2.538	.216

Nota: Valores $p < .05$ indican diferencias estadísticamente significativas. M = Media; DE = Desviación Estándar; n = número de participantes; F = prueba F

Como se observa en la tabla 21, no se encontraron diferencias significativas en las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva y sus componentes con respecto a los años de experiencia profesional.

Resultados similares se observan al comparar las prácticas inclusivas y sus dimensiones respecto a la experiencia laboral, en la cual no se evidencia diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 21

Comparación de las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva y las prácticas inclusivas según los años de experiencia profesional

Variables	1 a 9 años (n = 45)		10 a 19 años (n = 38)		20 años a más (n = 64)		F	p
	M	*DE*	*M*	*DE*	*M*	*DE*		
Actitudes	75	14.18	71.8	13.04	74.7	16.08	.689	.504
Cognitivo	23.2	5.12	22.8	5.48	24.6	6.38	1.263	.288
Afectivo	26	5.07	24.4	4.22	24.2	5.63	1.829	.166
Conductual	25.7	6.30	24.6	5.27	25.9	6.22	.765	.468
Prácticas inclusivas	82.6	10.21	82.8	10.37	87.2	11.83	2.842	.064
EIP	33.6	5.84	34.1	6.10	36	6.27	2.369	.100
EAC	29.2	3.88	29.4	3.70	30.2	4.26	.866	.424
ECE	19.8	3.45	19.3	3.85	21	3.25	2.948	.058

Nota: Valores $p < .05$ indican diferencias estadísticamente significativas. M = Media; DE = Desviación Estándar; n = número de participantes; F = prueba F

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Discusión de resultados

Una educación inclusiva se construye con la participación de toda la comunidad educativa, en la que la valoración de la diversidad es una característica que ayuda a enriquecer los métodos de enseñanza y aprendizaje (CLADE, 2019; Defensoría del Pueblo, 2020). En este contexto, los docentes ejercen un rol importante, ya que son los encargados de impartir valores, conocimientos y reflexiones desde las aulas, gracias a su interacción directa con la población estudiantil. Esta relación les permite identificar las necesidades de los estudiantes y plantear estrategias que fomenten un desarrollo integral (Ramos-Bonilla et al., 2021).

Sin embargo, estudios previos encontraron que el desconocimiento, la actitud negativa y la práctica tradicional docente representan barreras para el desarrollo exitoso del enfoque inclusivo en el contexto educativo (Rojas, 2014; Madero, 2017; Rodríguez-Sosa y Solis-Manrique, 2017; Defensoría del Pueblo, 2020). Esta problemática latente ha orientado el interés por profundizar en el conocimiento de la relación entre las actitudes hacia la inclusión y las prácticas inclusivas en una muestra docente.

Se ha contado con dos instrumentos con evidencias psicométricas de su funcionamiento: MATIES (Mahat, 2008) e IPS (Sharma et al., 2021), que han permitido confirmar la existencia de una relación positiva, moderada y significativa entre las actitudes hacia la educación inclusiva y las prácticas que en ella realizan los docentes de EBR de Lima Metropolitana.

Si se considera que toda actitud orienta la realización de acciones, en este caso, se asume que los docentes que poseen una disposición positiva hacia la educación inclusiva pondrán en

práctica estrategias que fomenten la inclusión en su quehacer pedagógico. A su vez, esta práctica facilita el acercamiento a los estudiantes con discapacidad y aporta a una actitud positiva respecto al acceso y participación de esta población estudiantil en las aulas de EBR.

En este sentido, al contrastar la hipótesis general, se demuestra que las actitudes se relacionan con las prácticas pedagógicas inclusivas, orientando de forma significativa la respuesta educativa que se brinda en las aulas regulares (MacAllister, 2017; Madero, 2017; Rodríguez-Sosa y Solis-Manrique, 2017).

Los docentes de Lima Metropolitana cuentan con mayores oportunidades para el acceso a capacitaciones, formación de calidad y otros factores que fomentan una buena actitud (Ccarampa, 2019); sin embargo, este estudio evidencia que la mayoría de los participantes presenta una actitud indecisa o negativa (40% y 31%, respectivamente) respecto a la educación inclusiva. De igual forma, se observa que el 69% de los docentes emplean, con muy poca frecuenta, estrategias pedagógicas que fomentan la inclusión. Esto coincide con estudios previos que señalan que, generalmente, los docentes peruanos presentan una actitud indecisa o mala, la cual se expresa en bajas expectativas de aprendizaje y de desarrollo de habilidades en los estudiantes con discapacidad; por ende, no emplean las estrategias necesarias para abordar la diversidad de forma adecuada (Tovar, 2013; CLADE, 2019; Defensoría del Pueblo, 2019).

El resultado de la hipótesis general se explica con mayor precisión, a través de las hipótesis específicas, que permiten conocer las relaciones existentes entre los componentes de las actitudes hacia la educación inclusiva y las estrategias que requieren ser aplicadas en el marco de las prácticas inclusivas.

Al relacionar el componente cognitivo de las actitudes hacia la educación inclusiva con las estrategias de instrucción personalizada de las prácticas inclusivas (H_1), se evidencia que los docentes que tienen mayor conocimiento y nociones positivas sobre la inclusión de los estudiantes con discapacidad probablemente adapten la sesión y los materiales de aprendizaje

para ellos, incorporando estrategias que les genere interés en el contenido de aprendizaje y que fomenten su participación en la clase.

Este resultado guarda relación con lo señalado por García-Guevara et al. (2018), quien afirma que una concepción y creencia clara y positiva hacia la inclusión se refleja en la planificación y el desarrollo de las clases, las que responden a las necesidades educativas de la población estudiantil. Asimismo, Palacios-Garay et al. (2020) señala que las nociones conceptuales respecto a la inclusión y a los estudiantes con discapacidad ayudan al docente a gestionar y desarrollar las clases que atiendan la diversidad del alumnado.

Con esto se puede llegar a la conclusión que una conceptualización clara sobre la inclusión promueve la implementación de un currículo que respete las diferentes formas de aprendizaje de cada estudiante (Ramírez, 2019).

En la comprobación de la hipótesis H_2, al relacionar el factor cognitivo con las estrategias de andamiaje comunicativo, se demuestra que los maestros con creencias positivas y concepciones claras sobre la inclusión educativa son más propensos a fomentar la interacción entre pares y brindar retroalimentación de los aprendizajes impartidos.

Esto coincide con lo encontrado por Serna-Jaramillo y Serna-Jaramillo (2021) y García et al. (2023), quienes afirman que los educadores con percepciones y creencias positivas con relación a la educación inclusiva aplican estrategias de trabajo cooperativo entre los estudiantes y favorecen la creación de espacios agradables y seguros en las aulas, donde se evita la discriminación y se aprovechan los recursos educativos.

Los docentes que han desarrollado concepciones, creencias y/o nociones positivas en torno a la inclusión de estudiantes con discapacidad promueven el trabajo colaborativo y el fortalecimiento de habilidades sociales, asimismo, utilizan la retroalimentación como una

estrategia fundamental para la gestión y acompañamiento del aprendizaje de todos (García-Guevara et al., 2018; Mora, 2020; Palacios-Garay et al., 2020).

A diferencia de lo encontrado con las otras dimensiones, al relacionar el factor cognitivo con las estrategias de colaboración y evaluación (H_3), no se encontró evidencia suficiente que afirme que los profesores que poseen concepciones y creencias positivas en torno a la inclusión necesariamente colaboran con otros colegas y adaptan las evaluaciones.

Dentro de las funciones fundamentales del rol docente se encuentra el diálogo entre colegas sobre los estudiantes y la evaluación formativa de los aprendizajes, las cuales pueden estar sujetas a ajustes de acuerdo a las necesidades educativas a nivel de aula y/o de manera individual (MINEDU, 2024). Debido a que son actividades que están planteadas dentro del quehacer pedagógico, el desarrollo de creencias y nociones conceptuales positivas o negativas en torno a la inclusión no influye directamente en el cumplimiento de estas funciones.

Por otro lado, Krichesky y Murillo (2018) señalan que, al colaborar, los docentes no buscan necesariamente ampliar sus conocimientos, modificar los instrumentos de evaluación o discutir patrones de actuación en el aula, sino reducir su carga laboral. Es así que, las creencias que los docentes poseen en torno a la educación inclusiva no sería determinante para que ellos colaboren entre sí o adapten los instrumentos de evaluación.

Esto contradice lo expuesto por algunos autores, quienes afirman que es más probable que, los docentes con creencias y percepciones positivas hacia la inclusión, propicien espacios de colaboración para intercambiar estrategias, crear significados a través de su interacción con los otros o reflexionar sobre sus criterios de evaluación (Gelber et al., 2019; Márquez, 2019; Woodcock et al., 2022).

A continuación, se detallan las relaciones encontradas entre el segundo componente de las actitudes hacia la educación inclusiva con las estrategias de las prácticas inclusivas. El factor

afectivo abarca las emociones y sentimientos que presentan los docentes en torno a la inclusión de estudiantes con discapacidad en las aulas regulares.

La contrastación de la hipótesis H_4 evidenció que, los profesores que poseen emociones agradables y positivas hacia la inclusión realizan una mejor planificación de las sesiones de aprendizaje, elaborando ajustes según las necesidades educativas y los intereses de los estudiantes.

Los docentes que experimentan emociones favorables hacia la inclusión se ven motivados a atender las necesidades educativas de la población estudiantil (Defensoría del Pueblo, 2019; Campo et al., 2022; Mero, 2023), a través de la planificación y desarrollo de las clases, así como en el perfeccionamiento y adaptación de las actividades curriculares (García-Guevara et al., 2018; Araya, 2021; Cross, 2021).

De esta manera, los educadores, movidos por el afecto hacia la inclusión, buscan promover un entorno educativo en el que todos los estudiantes puedan participar equitativamente y propician la creación de oportunidades de aprendizaje, aprovechando estas diferencias para enriquecer la experiencia educativa (García, 2024).

En la comprobación de la hipótesis H_5, al relacionar el factor afectivo con las estrategias de andamiaje comunicativo, se demuestra que los docentes que desarrollan emociones agradables y positivas respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en las aulas regulares realizan mayor retroalimentación de los aprendizajes; además, reconocen y promueven la interacción entre pares de forma respetuosa.

De esta forma, el manejo de estrategias de participación colaborativa entre estudiantes, la gestión y acompañamiento en el proceso de aprendizajes, así como la retroalimentación del alumnado son más frecuentes en docentes que muestran agrado por la educación inclusiva (Murillo, 2020; Palacios-Garay et al., 2020).

La hipótesis H_6 permitió identificar que los educadores que poseen emociones agradables y positivas hacia la educación inclusiva ejecutan estrategias de colaboración con otros colegas y realizan ajustes en la evaluación de los aprendizajes.

Un trabajo conjunto con otros colegas o equipos multidisciplinarios permiten fortalecer la atención y facilitan la implementación del proceso de inclusión (Mora, 2019; Sedano, 2021). Estas prácticas serán realizadas de forma más efectiva y frecuente por docentes que presentan sentimientos favorables hacia la participación de todo el alumnado, tomando en cuenta sus características individuales, lo que se traduce en el nivel y calidad de la cooperación entre docentes y la implementación de una evaluación pertinente, continua y formativa (Sandoval et al., 2022; García et al., 2024).

Finalmente, se describe la relación entre el factor conductual, que hace referencia a la intención de la conducta de incluir a estudiantes con discapacidad en las aulas regulares, y las estrategias de las prácticas inclusivas.

La H_7 demuestra que los docentes, con la intención de incluir al alumnado con discapacidad en sus aulas, ejecutan las sesiones y elaboran material educativo de acuerdo a las necesidades educativas y capacidades de sus estudiantes; asimismo, fomentan la participación de todos en la construcción de sus aprendizajes.

La inclusión, además de garantizar el acceso a la educación, debe respetar la diversidad y atender las necesidades pedagógicas, empleando herramientas pertinentes para el desarrollo de habilidades que aseguren la participación de todo el alumnado (Defensoría del Pueblo, 2019; Benítez y Pacheco, 2021). Los docentes que demuestran una intención conductual favorable hacia la inclusión planifican las sesiones, dan a conocer el propósito de la sesión e implementan el DUA para responder a las necesidades específicas de los estudiantes (Espinosa y Valdebenito, 2016; García-Guevara et al., 2018; CNE, 2020; Palacios-Garay et al., 2020; García et al., 2024).

Al relacionar el factor conductual con las estrategias de andamiaje comunicativo (H_8), se encontró que los docentes, con intención de actuar a favor de la inclusión, emplean estrategias que fomentan la colaboración entre pares y suelen brindar retroalimentación a los estudiantes sobre los aprendizajes que van construyendo.

Los docentes que reconocen la importancia de la educación inclusiva e intentan incluir a los estudiantes en situación de discapacidad suelen implementar acciones que fomentan el trabajo en equipo, responden de manera asertiva a las necesidades de los estudiantes, brindan retroalimentación constante para que los estudiantes continúen mejorando sus aprendizajes y cuentan con mejores recursos metodológicos para la enseñanza (Murillo, 2020; Palacios-Garay et al., 2020; Serna-Jaramillo y Serna-Jaramillo, 2021; García et al., 2024).

Al contrastar la hipótesis H_9, no se halló evidencia suficiente que asegure que los profesores que tienen la intención de incluir a estudiantes con NEE en las aulas regulares colaboren con otros colegas o adapten de las evaluaciones de aprendizaje de manera más frecuente.

El sistema educativo establece los criterios para la selección y construcción de instrumentos de valoración de los aprendizajes, así como el procedimiento a seguir para una evaluación pertinente (MINEDU, 2020; Sandoval et al., 2022). De esta forma, una intención del comportamiento favorable o desfavorable hacia la inclusión educativa no es determinante ni condiciona que los docentes colaboren con sus colegas en beneficio de sus estudiantes o empleen métodos evaluativos adecuados a la necesidad de cada uno.

En síntesis, se observa que los tres componentes de la actitud están vinculados de forma positiva con las estrategias de instrucción personalizada y de andamiaje comunicativo, principalmente; siendo la primera estrategia la que se relaciona en mayor medida con los componentes de las actitudes. Esto sugiere la importancia de continuar reforzando los conceptos y sensibilizar a la población docente en materia de atención a la diversidad, garantizando la

disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (CESCR, 1999; Defensoría del Pueblo, 2019; Mesias et al., 2023).

Adicionalmente, en este estudio se consideró conveniente analizar las diferencias de las actitudes y las prácticas inclusivas según la edad, sexo, nivel educativo en el que laboran, grado de instrucción y años de experiencia profesional.

Los resultados coinciden con lo hallado por autores como Chiner (2011), Granada et al. (2013), Sevilla et al. (2018) y Jaime (2023) quienes indican que variables como el sexo, la edad, el grado de instrucción, los años de ejercicio docente o el nivel educativo al que enseñan no determinan una actitud favorable o no, hacia la inclusión educativa.

Si bien se encontraron diferencias según el sexo, no resultan ser significativas a nivel global, lo cual puede estar influenciado por el tamaño de la muestra; por lo que sería interesante replicar la comparación en un tamaño de muestra mayor.

En cuanto a las prácticas inclusivas y el análisis comparativo con variables complementarias, se halló que los docentes con mayor edad y que enseñan en el nivel educativo de primaria suelen emplear prácticas inclusivas con mayor frecuencia que los docentes más jóvenes o los que enseñan en otros niveles educativos.

Aunque autores como Granada (2013) y Araya et al. (2021) reportan que no existen diferencias significativas en la implementación de las prácticas inclusivas según la edad de los docentes, Ojeda (2021) sí encontró que los de mayor edad realizan acciones que fomentan la inclusión de manera más recurrente (altas prácticas inclusivas) en comparación con los docentes jóvenes.

Por otra parte, no se encontraron estudios que sustenten que, los profesores que enseñan en un determinado nivel educativo empleen con mayor o menor frecuencia estrategias que

promuevan la inclusión. De esta manera, sería necesario realizar investigaciones que permitan comprobar o desestimar esta afirmación.

Desde la psicología educativa, resulta esencial generar espacios de reflexión orientados a la promoción y valoración de la diversidad en las escuelas, trabajando de manera colaborativa con los docentes para desarrollar actitudes positivas hacia la inclusión y asegurar prácticas psicopedagógicas que atiendan las necesidades educativas de cada estudiante (Caycho y Barboza-Palomino, 2016; Loaiza, 2021).

Finalmente, una actitud positiva por parte de los docentes hacia la inclusión en educación y la ejecución de prácticas pedagógicas inclusivas benefician no solo a los estudiantes con discapacidad, sino a todo el alumnado.

5.2 Conclusiones

1. Los profesores que asumen una actitud positiva hacia la educación inclusiva también ejecutan prácticas pedagógicas que fomentan la inclusión de estudiantes con discapacidad.
2. Los docentes de aulas regulares que cuentan con mayores concepciones, creencias y nociones positivas, que configuran sus actitudes hacia la inclusión de los estudiantes en situación de discapacidad, planifican con mayor frecuencia las sesiones, como parte de su práctica inclusiva, considerando las necesidades e intereses del alumnado para realizar los ajustes necesarios a los recursos de aprendizajes.
3. Los docentes de aulas regulares que cuentan con mayores concepciones, creencias y nociones positivas, que configuran sus actitudes hacia la inclusión de los estudiantes en situación de discapacidad, fomentan la interacción entre pares y brindan retroalimentación constante a sus estudiantes como parte de su práctica inclusiva.

4. No se encontró evidencia suficiente para suponer que los profesores con concepciones y creencias positivas, que constituyen sus actitudes hacia la inclusión de los estudiantes con discapacidad, colaboran con otros colegas y/o adaptan las evaluaciones de aprendizajes de forma pertinente como parte de su práctica inclusiva.

5. Los educadores con mayores afectos favorables hacia la inclusión, los cuales configuran sus actitudes hacia la inclusión de los estudiantes con discapacidad, planifican las sesiones de aprendizaje tomando en cuenta las necesidades educativas de sus estudiantes y sus intereses como parte de su práctica pedagógica.

6. El personal docente con emociones agradables, que configuran sus actitudes hacia la inclusión de los estudiantes con discapacidad en las aulas regulares, retroalimentan los aprendizajes y promueven la interacción respetuosa entre pares como parte de su práctica inclusiva.

7. Los maestros que desarrollan emociones agradables que configuran sus actitudes hacia la inclusión de los estudiantes con discapacidad en las aulas regulares, ejecutan estrategias de colaboración con otros colegas y realizan ajustes en la evaluación de los aprendizajes como parte de su práctica pedagógica.

8. Los docentes con la intención de incluir al alumnado con discapacidad en las aulas regulares, que constituyen sus actitudes hacia la inclusión, suelen planificar las sesiones y elaborar material educativo ajustado a las necesidades e intereses de sus estudiantes como parte de su práctica pedagógica.

9. Los profesores con buena predisposición hacia la inclusión educativa, las cuales configuran sus actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad, emplean estrategias que fomentan la colaboración entre pares y suelen brindar retroalimentación a los estudiantes sobre sus aprendizajes como parte de su práctica pedagógica.

10. No se halló evidencia suficiente que demuestre que los maestros con mayor intención de incluir a estudiantes con discapacidad en aulas regulares, la cual configura sus actitudes hacia la inclusión, colaboren con otros colegas y/o adapten las evaluaciones de aprendizaje con mayor frecuencia que aquellos docentes que presentan menor intención de incluir a esta población estudiantil, como parte de su práctica inclusiva.

5.3 Recomendaciones

1. Es un estudio pionero en su campo, ya que no se han encontrado estudios que abarquen la relación entre las actitudes hacia la educación y las prácticas inclusivas en los diferentes niveles de EBR. De esta forma, se recomienda ampliar esta línea de investigación.
2. Replicar el estudio en otras zonas del Perú con la finalidad de caracterizar la forma en que interactúan estas variables en diferentes muestras de docentes.
3. Se sugiere profundizar en el estudio de las prácticas pedagógicas inclusivas y su incidencia con otras variables que puedan repercutir en su implementación en las aulas regulares.
4. Las instituciones educativas deben gestionar acciones de mejora a favor de la inclusión de estudiantes con discapacidad y articular redes de apoyo para que este proceso se desarrolle de forma efectiva, beneficiando a toda la comunidad educativa.
5. Utilizar la escala MATIES y la escala IPS en una muestra con características similares, ya que han demostrado ser instrumentos válidos y confiables.
6. Se sugiere a la Facultad de Psicología promover la línea temática en inclusión, ya que es un concepto novedoso y posee un amplio campo teórico y práctico para continuar desarrollando.

REFERENCIAS

Aiken, L.R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurument*, *45*(1), 131-142. doi: http://doi.org/10.1177/0013164485451012.

Ainscow, M. & Miles, S. (2009). Developing inclusive education systems: how can we move policies forward?. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/DevelopingInclusive_Education_Systems.pdf

Alba, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, *1*(374), 21–27. https://doi.org/10.14422/pym.i374.y2018.003

Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M. A., y Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema, 17*(4), 601-606.

Andújar, C. y Rosoli, A. (2014). Enseñar y aprender en la diversidad: el desarrollo de centros y aulas inclusivas. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coord), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, (pp. 47-59). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/metas-inclusiva.pdf

Araya, A., Álvarez, Y., Garín, L., Pallero, F., Puchi, N. y Véliz, B. (2021). Actitudes, concepciones y prácticas inclusivas de docentes y educadores diferenciales de escuelas rurales. *Revista INTEREDU, 2*(3), 61-81. doi:http://dx.doi.org/10.32735/S2735-65232020000369

Araya, A., Álvarez, Y., Garín, L., Pallero, F., Puchi, N., & Véliz, B. (2021). Actitudes, concepciones y prácticas inclusivas de docentes y educadores diferenciales de escuelas rurales. *Revista INTEREDU, 2*(3), 61-81. http://dx.doi.org/10.32735/S2735-65232020000369

Arias, A. y Sireci, S. G. (2021). Validez y Validación para Pruebas Educativas y Psicológicas. *Revista Iberoamericana de Psicología*, *14*(1), 11-22. https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/view/rip.14102

Ato, M., López, J.J y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, *29*(3), 1038-105. https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511

Beltrán, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Benítez, N. y Pacheco, P. (2021). Concepciones sobre Educación Inclusiva y su relación con la práctica pedagógica de los docentes. *Convergencia Educativa*, *1*(9), 16-29. https://doi.org/10.29035/rce.9.16

Blanco, M, Sánchez, P. y Zubillaga, A. (2016). El modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje: Principios, pautas y propuestas para la práctica. En C. Alba (Coord), *Diseño Universal para el aprendizaje: Educación para todos y prácticas de Enseñanza Inclusivas*, (pp. 25-58). Ediciones Morata: Madrid. https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/alumnos/educaci%C3%B3n%20especial/8_Aprendizaje__Educaci_n_para_todos_y_pr_cticas_de_Ense_anza_Inclusivas___Carmen_Alba_Pastor.pdf

Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. En A. Marchesi, R. Blanco, & L. Hernández (Coord), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, (pp. 47-59). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/metas-inclusiva.pdf

Blanco, R. y Duk, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, *1*(17), 37-35. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3770737

Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools* (3a. ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Breckler, S. J. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology, 47*(6), 1191–1205. https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.6.1191

Bregaglio, R. y Constantino, R. (2021). ¿Una respuesta inclusiva a la pandemia? La ausencia de un enfoque de discapacidad en las políticas públicas adoptadas en el marco de la emergencia sanitaria por Covid-19 en el Perú. En Javier Iguiñiz y Jhonatan Clausen. *Covid-19 y crisis de desarrollo humano en América Latina* (pp. 331-350). Pontificia

Universidad Católica del Perú. https://www.researchgate.net/publication/351739048_Una_respuesta_inclusiva_a_la_pandemia_La_ausencia_de_un_enfoque_de_discapacidad_en_las_politicas_publicas_adoptadas_en_el_marco_de_la_emergencia_sanitaria_por_COVID-19_en_el_Peru

Briñol, P., Falces, C. y Becerra, A. (2007). Actitudes, cambio de actitudes y procesos de influencia. En J. F. Morales, M. Moya, E. Gaviria y I. Cuadrado (Coord.). *Psicología social* (3ª ed.). (pp. 457-490). Madrid: *McGraw-Hill*. https://www.researchgate.net/publication/271838160_Actitudes

Cabero, J. y Llorente, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, *7*(2), 11-22. http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/v7n2/art01.pdf

Cabrera, V. (2009). *Teorías, medición y cambio de actitudes*. https://tuvntana.files.wordpress.com/2009/03/ficha-unidad-ii-apunte-de-catedra-percepcion-social-cognicion-social-y-cultura-subjetiva3.doc

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación [CLADE]. (2019). *El derecho a la educación de las personas con discapacidad: ¿Cómo estamos en América Latina y el Caribe?*. https://redclade.org/wp-content/uploads/CLADE_InformeDiscapacidad.pdf

Campo, J. S., Collazos, K. D y López, A. C. (2022). *Factores motivacionales relacionados con la inclusión educativa orientada por los docentes en básica primaria de la I.E. Gabriela Mistral – Sede Los Uvos*. [Tesis de grado, Fundación Universitaria de Popayán]. Repositorio institucional de la Fundación Universitaria de Popayán. http://fupvirtual.edu.co/repositorio/files/original/02d30f9e3b00bf3d6d42bbee964bf9144b21b1c2.pdf

Campo-Arias, A. y Oviedo, H. C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista Salud Pública*, *10* (5), 831-839. https://www.redalyc.org/pdf/422/42210515.pdf

Carrillo, S. (2021). *Políticas para una educación equitativa e inclusiva*. Documento elaborado en el marco del Proyecto Perú Debate 2021: propuestas hacia un mejor gobierno. CIES, EGPP-PUCP, IEP, Asociación Civil Transparencia, CIUP e Idea Internacional. https://cies.org.pe/wp-content/uploads/2021/05/11._dp_educacion_0.pdf

Ccarampa, Y. (2019). *El docente en zonas rurales para una educación de calidad en educación primaria del Perú* [Trabajo de investigación para obtener el grado de Bachiller, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional – Pontificia Universidad Católica del Perú. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/21579/CCARAMPA_PEÑA_YESSICA1%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Chiner, E. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. *Tesis doctoral*. España: *Universidad de Alicante*. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf

Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales [CESCR]. (1999) *Observacion general Nº 13: El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto)*, 8 diciembre 1999. Organización de las Naciones Unidas. https://www.refworld.org.es/docid/47ebcc8e2.html

Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales [CESCR]. (1999). Derecho a la Educación (Artículo 13). https://www.right-to-education.org/es/resource/observaciones-generales-13-el-derecho-la-educaci-n-art-culo-13

Consejo Nacional de Educación [CNE]. (2019). Proyecto Educativo Nacional – PEN 2036: El reto de la ciudadanía plena. *Ministerio de Educación [MINEDU]*. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910

Consejo Nacional de Educación [CNE]. (2020). Proyecto Educativo Nacional al 2021: Balance y recomendaciones, 2017-2018. *Ministerio de Educación [MINEDU]* y *Grupo de Análisis para el Desarrollo [GRADE]*. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7661

Constantino, R., Bergaglio, R. y Cueva, S. (2016). Al final del salón: Un diagnóstico de la situación de la educación de personas con discapacidad en el Perú. Lima: Consorcio por los Derechos de las Personas con Discapacidad y Christian Blind Mission. https://www.spsd.org.pe/wp-content/uploads/2022/01/Consultoriaeducacion.pdf

Cross, A. M. (2021). Relación entre las prácticas inclusivas y la educación diferenciada en la Institución Educativa Asociación Colegio Pestalozzi [Tesis de Licenciatura, Universidad San Martin de Porres]. Repositorio Institucional – Universidad San Martin

de Porres. https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/9054/cross_gam.pdf

Cueto, S., Rojas, V., Dammert, M. y Felipe, C. (2018). *Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú*. Documento de Investigación, 87. Lima: GRADE. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5814

Decreto Supremo Nº 007-2021-MINEDU. (11 de mayo de 2021). Decreto Supremo que modifica el Reglamento de la Ley Nº 28044, Ley General de Educación, aprobado por Decreto Supremo Nº 011-2012-ED. Diario Oficial El Peruano, 11 de mayo de 2021.

Defensoría del Pueblo. (2011). Los niños y niñas con discapacidad: Alcances y limitaciones en la implementación de la política de educación inclusiva en instituciones educativas del nivel primaria. *Serie Informes Defensoriales – Informe N°155*. Lima: DP. https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/informe-155.pdf

Defensoría del Pueblo. (2019). El derecho a la educación inclusiva. Barreras en la implementación de los servicios educativos públicos y privados para estudiantes con discapacidad y con necesidades educativas. *Informe Defensorial N°183*. Lima: DP. https://www.defensoria.gob.pe/informes/informe-defensorial-no-183-el-derecho-a-la-educacion-inclusiva/

Defensoría del Pueblo. (2020). El derecho a la educación inclusiva en el contexto de emergencia sanitaria por el covid-19. Alcances y limitaciones en el servicio educativo no presencial para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas especiales en la Educación Básica. *Serie Informes Espaciales N°36-2020-DP*. Lima: DP. https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2020/12/Serie-Informes-especiales-36_Educaci%C3%B3n-inclusiva-en-contexto-de-COVID-19.pdf

Díaz, J. J. y Ñopo, H. (2016). La carrera docente en el Perú. En GRADE. *Investigación para el desarrollo en el Perú: once balances*. GRADE. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20170417125048/carreradocente_JJDHN_35.pdf

Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R. & Kunter, M. (2022). Teachers' Beliefs About Inclusive Education and Insights on What Contributes to Those Beliefs: a Meta-analytical Study. *Educ Psychol Rev*, *34*(1), 2609–2660. https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0

Dirección Regional de Educación de Lima Provincias. (2021). *Guía de orientaciones para la conformación, organización y funcionamiento de los SAANEE en la Región Lima*. https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/7841/Guia%20de%20orientaciones%20para%20la%20conformación%2C%20organización%20y%20funcionamiento%20de%20los%20SANEE%20en%20la%20región%20Lima.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Duque, P. A., Vallejo, S. L. y Rodríguez, J. C. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico*. [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales – CINDE]. Repositorio Institucional – CINDE. http://hdl.handle.net/20.500.11907/401

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *II Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down*. Granada: Down España. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736956.pdf

Emmert, S. (2011). Education in Terms of Human Rights. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *1*2(1), 346-361. 10.1016/j.sbspro.2011.02.044

Escobedo, M. T., Hernández, J. A., Estebané, V. y Martínez, G. (2016). Modelos de ecuaciones estructurales: Características, fases, construcción, aplicación y resultados. *Ciencia & trabajo*, *18*(55), 16-22. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492016000100004

Escurra, L. M. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, *6*(1-2), 103-111. https://doi.org/10.18800/psico.198801-02.008

Espinosa, J. y Valdebenito, V. (2016). Explorar las concepciones de los docentes respecto al proceso de educación inclusiva para la mejora institucional. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *10*(1), 195-213. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100010

Ewing, D. L., Monsen, J. J., & Kielblock, S. (2017). Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, *34*(2), 150–165. https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822

Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. & Buchner, A. (2007). G-Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, *39*(2), 175-191. https://link.springer.com/article/10.3758/BF03193146

Fernández, J., Aguilar, J., Alvarez, J., De la Rosa, A., Echeita, G. & Trihueras, R. (2020). Validation of the index for inclusion questionnaire for parents of non-university education students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(9). https://bit.ly/3vsGJMy

Flores, C. E. y Flores, L. L. (2021). Pruebas para comprobar la normalidad de datos en procesos productivos: Anderson-Darling, Ryan-Joiner, Shapiro-Wilk y Kolmogorov-Smirnov. *Revista de Ciencias Sociales y Humanísticas. Societas*, *23*(2), 83-97. http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/341/3412237018/3412237018.pdf

Flores, V. J., García, I. y Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabi, Revista Peruana de Psicología*, *23*(1), 39-56. https://www.redalyc.org/pdf/686/68651823004.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2014). Cuadernillo 2: Definición y clasificación de la discapacidad. Estados Unidos: UNICEF. https://www.unicef.org/lac/media/7391/file

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2016). Cuaderno de integración curricular. España: UNICEF. https://www.unicef.es/educa/biblioteca/guia-integracion-curricular-educacion-derechos-infancia

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2020). El reencuentro en la vuelta a clases presenciales. Argentina: UNICEF. https://www.unicef.org/argentina/media/8736/file/6%20-%20El%20Reencuentro%20en%20la%20vuelta%20a%20las%20clases%20presenciales.pdf

García, I., Romero, S., Márquez, N. G. y Ramos, D. Y. (2024). Prácticas inclusivas de docentes de escuelas consideradas como exitosas en la implementación de la inclusión. *Voces De La educación*, *9*(17), 86–107. https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/731

García, I., Romero, S., Márquez, N. y Ramos, D. (2024). Prácticas inclusivas de docentes de escuelas consideradas como exitosas en la implementación de la inclusión. *Voces de la educación*, *9*(17), 86-107. https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/731

García, I., Romero, S., y Escalante, L. (2011). Diseño y validación de la guía de evaluación de las prácticas inclusivas en el aula GEPIA. *Documento presentado en el XI Congreso nacional de investigación educativa*. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_14/1390.pdf

García, J.S. (2024). *Rol de la motivación docente en las prácticas de educación inclusiva, el caso de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio de la Universidad Nacional de Colombia. https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/87106/1014240801.2024.pdf?sequence=6&isAllowed=y

García-Guevara, W., Belesaca, O. y Jara-Saldaña, G. (2018). Prácticas inclusivas de los docentes. *Revista Killkana Sociales*, *2*(2), 25-30. https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i2.303

Garzón, P., Calvo, M. I., & Orgaz, B. (2016). Inclusión educativa: Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, *4*(2): 25-45. https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02

Gelber, D., Treviño, E., Escribano, R., González, A., & Ortega, L. (2019). From words to action: Inclusive beliefs and practices in schools and classrooms in Santiago. *Perspectiva Educacional*, *58*(3), 73-101. https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.3-art.967

Granada, M., Pomés, M. P. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, *1*(25), 51-59. https://core.ac.uk/download/pdf/61700917.pdf

Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. y Black, W. (1999). *Análisis Multivariante*. Prentice Hall.

Hassanein, E. E. A. (2017). Preservice teachers' attitudes toward inclusive education. *Journal of the college of basic* education, *12*(2),1–27. https://www.researchgate.net/publication/336139493_Pre-Service_Teachers'_Attitudes_Toward_Inclusive_Education

Hassanein, E. E. A., Alshaboul, Y. M., & Ibrahim, S. (2021). The impact of teacher preparation on preservice teachers' attitudes toward inclusive education in Qatar. *Heliyon*, *7*(9), 1-8. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07925

Hayes, A. F. & Coutts, J. J. (2020). Use Omega Rather Than Cronbach's Alpha for Estimating Reliability. But … *Communication Methods and Measures*, *14*(1), 1-24. https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629

Hodge, S., Ammah, J. O. A., Casebolt, K. M., LaMaster, K., Hersman, B., Samalot-Rivera, A., & Sato, T. (2009). A diversity of voices: Physical education teachers' beliefs about inclusion and teaching students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, *1*(56), 401–409. http://dx.doi.org/10.1080/10349120903306756

Hu, L. y Bentler, P. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, *3*(1), 424-453. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1082-989X.3.4.424

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2019). Perfil sociodemográfico de la población con discapacidad, 2017. Lima: INEI. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1675/

Jaime, G. (2023). Formación profesional y actitud docente hacia la educación inclusiva en una institución educativa estatal de Lima Provincias [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Institucional - Universidad Nacional Mayor de San Marcos. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/276bed4a-2346-49bf-a897-aa0784bc56d7/content

Jury, M., Perrin, A.L., Rohmer, O. & Desombre, C. (2021). Attitudes Toward Inclusive Education: An Exploration of the Interaction Between Teacher's Status and Student's Type of Disability Within the French Context. *Frontiers Education*, *6*(1), Article 655356. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.655356

Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, *21*(1), 135-155. https://www.redalyc.org/pdf/706/70653466007.pdf

Kurniawati, F., Minnaert, A., Mangunsong, F., & Ahmed, W. (2012). Empirical study on primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Jakarta, Indonesia. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *69*(1), 1430-1436. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.082

Ley 28044 de 2003. Ley General de Educación. 29 de julio de 2003. http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

Ley 29973 de 2024. Ley General de la Persona con Discapacidad y su Reglamento. 04 de agosto de 2024. https://www.gob.pe/institucion/conadis/informes-publicaciones/223512-ley-general-de-la-persona-con-discapacidad-y-su-reglamento

Llorens, A. J. (2012). Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación. *Fòrum de recerca*, *17*(1), 209-228. https://repositori.uji.es/server/api/core/bitstreams/8a774a92-7d94-46fc-aa36-01ffcca43d09/content

Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. y Tomás-Marco, I. (2014). El Análisis Factorial Exploratorio de los Ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, *30*(3), 1151-1169. https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361

Loaiza, V. (2021). Rol del Psicólogo Educativo en los Procesos de Educación Inclusiva de Estudiantes con Barreras para el Aprendizaje (BPAP) y la Participación en Instituciones Educativas (IE) Privadas de la Ciudad de Pereira. https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/8232/1/DDMPSI343.pdf

López, M., Echeita, G. & Martín, E. (2013). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la Educación Secundaria Obligatoria. *Cultura y Educación*, *21*(4), 485-496. https://www.researchgate.net/publication/233602290_Concepciones_sobre_el_proceso_de_inclusion_educativa_de_alumnos_con_discapacidad_intelectual_en_la_educacion_secundaria_obligatoria

Loreman, T., Sharma, U. & Forlin, C. (2013). Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, *38*(1). http://www.files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1008550.pdf

MacAllister, D. (2017). Teacher beliefs on inclusion of students with disabilities in kindergarten, first grade, and second grade in one Southern California urban school district. *Theses and Dissertations, 1(803)*. https://digitalcommons.pepperdine.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1802&context=etd

Madero. (2017). file:///C:/Users/LUCERO/Downloads/Dialnet-ConcepcionesDeLosDocentesDeBasicaPrimariaSobreEduc-6394855.pdf

Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International. Journal of Special Education*, *23*(1), 82-92. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814377.pdf

Manterola, C., Grande, L., Otzen, T., García, N., Salazar, P. y Quiroz, G. (2018). Confiabilidad, precisión o reproducibilidad de las mediciones. Métodos de valoración, utilidad y aplicaciones en la práctica clínica. *Revista chilena de infectología*, *35*(6), 680-688. https://dx.doi.org/10.4067/S0716-10182018000600680

Márquez, M. E. (2019). El trabajo colaborativo: Una oportunidad para el desarrollo del pensamiento práctico del profesional reflexivo. *Revista Scientific*, *4*(11), 360-379. https://doi.org/http://orcid.org/0000-0002-5134-7405

Martínez Siza, D. C. (2019). Creencias de los docentes acerca de la educación inclusiva: un estudio fenomenológico. *Revista Científica Signos Fónicos*, *5*(1), 45–59. https://doi.org/10.24054/rcsf.v5i1.666

Martínez, M. (2021). Análisis factorial confirmatorio: un modelo de gestión del conocimiento en la universidad pública. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, *12*(23). https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1103

Mayorga-Ponce, R. B., Reyes-torres, S. B., Baltazar-Téllez, R. M. y Martínez-Alamilla, A. (2021). Medidas de Dispersión. *Educación y salud*, *9*(18), 77-79. https://doi.org/10.29057/icsa.v9i18.7115

Meneses, X. (2016). Actitudes hacia la inclusión educativa en profesoras de primaria de instituciones privadas de educación básica regular de Lima Metropolitana. Tesis para optar el título profesional en Psicología. Lima: Universidad de Lima. https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/3292/Meneses_Bustios_Ximena.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mero, R. B. (2023). La motivación docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, *5*(6), 357–368. https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v5i6.861

Mesias, K., Castillo, R. y Vargas, A. (2023). Desafíos de la educación inclusiva e igualdad escolar en instituciones educativas peruanas. *EduSol*, *22*(78), 56-68. Centro Universitario de Guantánamo. https://www.redalyc.org/journal/4757/475769827005/html/

Ministerio de Educación [MINEDU]. (2010). Guía para orientar la intervención de los servicios de apoyo y asesoramiento para la atención de las necesidades educativas especiales – SAANEE. *Dirección General de Educación Básica Especial*. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5542

Ministerio de Educación [MINEDU]. (2012). Educación básica especial y educación inclusiva: balance y perspectivas. *Dirección General de Servicios Educativos Especializados. Dirección de Educación Básica Especial*. Lima-Perú. https://hdl.handle.net/20.500.12799/3728

Ministerio de educación [MINEDU]. (2016). Currículo Nacional de Educación Básica. http://www.minedu.gob.pe/curriculo/

Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2021). *Lima: Número de docentes en el sistema educativo por etapa, modalidad y nivel educativa, según distrito, total 2020* [Archivo Excel]. Unidad Estadística Educativa – ESCALE. https://escale.minedu.gob.pe/magnitudes-portlet/reporte/cuadro?anio=29&cuadro=531&forma=C&dpto=15&prov=1501&dist=&dre=&tipo_ambito=ambito-ubigeo

Ministerio de Educación. (14 de enero de 2024). *El rol de los docentes en la educación*. Gob.pe. https://www.gob.pe/36531-el-rol-de-los-docentes-en-la-educacion

Montañez, J. R. y Palma, A. Y. (2023). Propuesta para la elaboración de baremos de un instrumento en trabajos de investigación. *Ciencia Latina, Revista científica multidisciplinar*, *7*(6), 7418-7436. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9284

Mora, P.A. (2019). Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas. [Tesis para optar por el grado de Magíster en Desarrollo Educativo y Social]. Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional.

https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2443/MoraAlejo-2019.pdf?sequence=1

Moreno, Y. y Ramos, R. (2021). Aulas inclusivas y atención a la diversidad – Un estudio de caso I. ED la Paz Apartadó Antioquia. *Revista de Educación Inclusiva*, *14*(2), 196-205. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/744

Muñiz, J., Elosua, P. y Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, *25*(2), 151-157. https://www.redalyc.org/pdf/727/72726347014.pdf

Muntaner, J.J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, *63*(1), 35-49. https://rieoei.org/historico/documentos/rie63a02.pdf

Murillo, L. D., Ramos, D. Y, García, I. y Sotelo, M. A. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Actualidades Investigativas en Educación*, *20*(1), 168-195. https://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i1.40060

Ojeda, Y. (2021). *Actitudes y prácticas de los docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo frente a la Educación Inclusiva, Lima-2020*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Medicina, Escuela Profesional de Tecnología Médica. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/5027d098-6c68-42eb-80eb-5c83c6b495cd

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/eng.pdf

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1990). Convención sobre los derechos del niño. https://www.unicef.org/convencion(5).pdf

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa

de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. París: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1990, 5-9 de marzo). *Declaración mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje* [Conferencia]. Jomtien, Tailandia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] y Ministerio de Educación y Ciencia de España [MINEDUC]. (1995, 7-10 de junio). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad: informe final* [Conferencia]. Salamanca, España. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa?posInSet=2&queryId=N-EXPLORE-ae0ee01f-f103-4c6e-9e8b-255f8c7c691b

Organización Mundial de la Salud [OMS] y Banco Mundial [BM]. (2011). Informe Mundial sobre la Discapacidad. https://apps.who.int/iris/bitstream/10665/75356/1/

Oviedo, H. & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente Alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, *34*(4), 572-580. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80634409

Palacios, A. & Sopla, V. (2023). *Actitudes hacia niñas y niños con discapacidad en docentes y estudiantes del nivel primaria en Lima Metropolitana y Amazonas*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Psicología, Escuela Profesional de Psicología]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/99ba42f5-bd20-4aba-8ded-0b48c82546e9

Palacios-Garay, J. P., Cadenillas-Albornoz, V., Chávez-Ortiz, P. G., Flores-Barrios, R. A., Abad-Escalante, K. M. (2020). Estrategias didácticas para desarrollar prácticas inclusivas en docentes de educación básica. *Revista Eleuthera*, *22*(2), 51-70. https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.4

Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista IEES*, *1*(8), 73-84. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777544.pdf

Peralta, Y. (2018). *Análisis sobre las políticas en el proceso de inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales en las instituciones educativas en la ciudad de Camaná, Arequipa, 2017* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Respositorio Institucional - Pontificia Universidad Católica del Perú. https://tesis.pucp.edu.pe/items/2923fd30-9c59-4b5b-929f-4cd4c4a8249b

Petermann, V. & Vorholzer, A. (2022). Relationship between Beliefs of Teachers about abd Their Use of Explicit Instruction When Fostering Students' Scientific Inquiry Competencies. *Education Sciences*, *12*(593), 1-23. https://doi.org/10.3390/educsci12090593

Ponce-Solórzano, M.J. y Barcia-Briones, M.F. (2020). El rol del docente en la educación inclusiva. *Dominio de las Ciencias*, *6*(2), 51-71. http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1206

Pozo, J.I. (2006). Culturas de aprendizaje para la sociedad del conocimiento. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos*. Graó.

Quero, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Telos*, *12*(2), 248-252. https://www.redalyc.org/pdf/993/99315569010.pdf

Quevedo, F. (2011). Medidas de tendencia central y dispersión. *Medwave*, *11*(3). 10.5867/medwave.2011.03.4934

Quispe, D. G. y Sulca, J. S. (2019). *Políticas educativas peruanas para la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales* [Trabajo de investigación para obtener el grado de Bachiller, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional – Pontificia Universidad Católica del Perú. http://hdl.handle.net/20.500.12404/20230

Ramírez, P. M. (2019). Adaptaciones curriculares en aulas inclusivas: un estudio comparativo entre instituciones educativas particulares católicas y laicas de educación primaria de la ciudad de Lima [Tesis de Maestría, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio Institucional – UNIFÉ. http://hdl.handle.net/20.500.11955/670

Ramos-Bonilla, G., Cueto, S. y Felipe, C. (2021). La educación de niños y niñas con discapacidad en el Perú durante la pandemia del Covid-19. Documentos de

investigación, 119. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo, Sociedad y Discapacidad. https://conadisperu.gob.pe/observatorio/wp-content/uploads/2022/03/La-educacion-de-ninos-y-ninas-con-discapacidad-en-el-Peru-durante-la-pandemia-del-COVID-19-1.pdf

Resolución Ministerial N°0069-2008-ED de 2008. Normas para la matrícula de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativa en el Marco de la Educación Inclusiva. 06 de febrero de 2008. https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/165551-0069-2008-ed

Resolución Ministerial N°665-2018-MINEDU de 2018. Norma que regula la matrícula escolar y traslado en las instituciones educativas y programas de Educación Básica. 04 de diciembre de 2018. https://siagie.minedu.gob.pe/baselegal/pdf/2.%20RM%20N%C2%B0%20665-2018-MINEDU%2004-12-2018.pdf

Resolución Ministerial Nº 281-2016-MINEDU de 2016. Aprueban el Currículo Nacional de Educación Básica. 02 de junio de 2016. https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/169249-281-2016-minedu

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan. https://www.researchgate.net/publication/239666513_The_role_of_attitudes_and_beliefs_in_learning_to_teach

Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente. *Educación en contexto*, 3(1), 109-120. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6296624.pdf

Rodino, A. M. (2015). La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. Revista IIDH, 61(1), 201-223. https://www.corteidh.or.cr/tablas/r34228.pdf

Rodríguez-Sosa, J. y Solís-Manrique, C. (2017). Creencias docentes: lo que se hace en el aula es consecuencia de lo que se piensa. *Propósitos y Representaciones*, *5* (1), 7-20. https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/155

Rojas, M. (2014). Las creencias docentes: Delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Diálogos Educativos*, *14*(27), 89-112. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4829634

Rojas-Salgado, M. (2023). Camino hacia la educación inclusiva en el Perú: Estado de la cuestión. *Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa*, *3*(1), 1-10. https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v3i1.23683

Romero, M. (2016). Pruebas de bondad de ajuste a una distribución normal. *Revista de Enfermería del Trabajo*, *6*(3), 105-114. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5633043

Rosoli, A. (2021). La escuela pospandemia y la oportunidad para el cambio hacia una cultura escolar más inclusiva. En Yolanda Muñoz. *Propuestas para un regreso inclusivo a las aulas* (pp. 19-28). México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://oei.int/downloads/blobs/eyJfcmFpbHMiOnsibWVzc2FnZSI6IkJBaHBBdGMxIiwiZXhwIjpudWxsLCJwdXIiOiJibG9iX2lkIn19--3081183ba1265f3dfd1898d15604d9f19cffb3b7/Propuestas_regreso_inclusivo_aulas_FINAL_Ax.pdf

Saavedra, M. E., Hernández, A. y Ortega, L. D. (2014). *Estudio de caso de dos experiencias ganadoras del III Concursco Nacional Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva – 2010*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/5524

Salazar, C. y Del Castillo, S. (2018). Análisis y descripción de los datos. En C. Salazar y S. del Castillo, *Fundamentos básicos de estadística* (1ª ed., pp. 64-67). http://librodigital.sangregorio.edu.ec/librosusgp/B0009.pdf

Sánchez, H. y Reyes, C. (2021). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Universidad Ricardo Palma.

Sánchez, H., Reyes, C. y Mejía, K. (2018). Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanista (1 ed.). Universidad Ricardo Palma: *Vicerrectorado de investigación*. https://www.urp.edu.pe/pdf/id/13350/n/libro-manual-de-terminos-en-investigacion.pdf

Sandoval, P., Maldonado-Fuentes, A. C. y Tapia-Ladino, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes; conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de educación*, *15*(1), 49-75. http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v15n1/1688-7468-pe-15-01-49.pdf

Sedano, Y. J. (2021). *Actitudes de los docentes de educación básica regular hacia las personas con discapacidad en una institución educativa privada de Surquillo* [Tesis de licenciatura, Universidad Marcelino Champagnat]. Repositorio Institucional - Universidad Marcelino Champagnat. https://hdl.handle.net/20.500.14231/3368

Serna-Jaramillo, A. J. y Serna-Jaramillo, E. (2021). Prácticas docentes para promover la educación inclusiva en el nivel inicial y en básica primaria. *Congreso Caribeño De Investigación Educativa*, *2*, 313–317. https://congresos.isfodosu.edu.do/index.php/ccie/article/view/342

Sevilla, D. E., Martín, M. J. y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa*, *18*(78), 115-141. https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-115.pdf

Sharma, U., & Sokal, L. (2016). Can teachers' efficacy, concerns, attitudes towards inclusion predict their inclusive classroom practices?. *Australasian Journal of Special Education*, *40*(1), 1e34. https://doi.org/10.1017/jse.2015.14

Sharma, U., Sokal, L., Wang, M. & Loreman, T. (2021). Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multi-national study. *Teaching and Teacher Education*, *107*(1), 1-9. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103506

Simón, C. (2021). Construir escuelas cada vez más inclusivas: ¿sabremos aprovechar lo aprendido?. En Yolanda Muñoz. *Propuestas para un regreso inclusivo a las aulas* (pp. 13-17). México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://oei.int/downloads/blobs/eyJfcmFpbHMiOnsibWVzc2FnZSI6IkJBaHBBdGMxIiwiZXhwIjpudWxsLCJwdXIiOiJibG9iX2lkIn19--3081183ba1265f3dfd1898d15604d9f19cffb3b7/Propuestas_regreso_inclusivo_aulas_FINAL_Ax.pdf

Singh, S., Kumar, S. & Singh, R.K. (2020). A study of Attitude of Teachers towards Inclusive Education. *Shanlax International Journal of Education*, *9*(1), 189-197. https://doi.org/10.34293/education.v9i1.3511

Sosa, M. P. y Villafuerte, C. A. (2022). Cultura inclusiva: Camino hacia la atención de diversidad en la educación. *Horizontes - Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, *26*(6), 1918 – 1931. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.461

Soto, E. y Albornoz, M. (2015). *Actitudes de las docentes de Educación Inicial de las Instituciones educativas públicas de la ciudad de Huaraz ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales, Huaraz 2014* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo]. Observatorio Nacional de la Discapacidad – Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. https://observatorio.conadisperu.gob.pe/wp-content/uploads/2023/06/Tesis-de-Pregrado-Soto-E.-Albornoz-M.-2015.pdf

Tello Asencio, E. J. (2019). *Análisis de los principales factores que influyen en la actitud docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares de nivel primario de una I.E pública del distrito de Pueblo Libre*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional – Pontificia Universidad Católica del Perú. https://tesis.pucp.edu.pe/bitstreams/1330c9dd-b1f9-4bc5-bcc6-7c72c12bf0db/download

Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios pedagógicos*, *37*(2), 249-265. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015

The jamovi project (2022). jamovi (Version 2.3) [Computer Software]. https://www.jamovi.org

The jamovi Project. (2022). *jamovi* (Version 2.3) [Computer Software]. https://www.jamovi.org

Tovar, M.T. (2013). *La década de la educación inclusiva 2003 – 2012*. Lima: Consejo Nacional de Educación. https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4450/La%20D%C3%A9cada%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20Inclusiva%202003%20-%202012%20para%20ni%C3%B1os%20con%20discapacidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ttito, W. L., Coacalla, C. E., Torres, A., Farfán, Y. y Juárez, W. (2022). *Competencia docente y la educación inclusiva en el nivel inicial*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. https://doi.org/10.35622/inudi.b.026

Ubillos, S., Mayordomo, S. y Páez, D. (2004). Actitudes: definición y medición. Componentes de la actitud. Modelo de la Acción Razonada y Acción Planificada. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubieta (Coord.), Psicología *Social, Cultura y Educación*, (pp. 301-339). *Pearson Educación*.

Ventura-León, J. (2019). De regreso a la validez basada en el contenido. *Adicciones*, *34*(4), 323-325. https://doi.org/10.20882/adicciones.1213

Ventura-León, J. L. y Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *15*(1), 625-627. https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627039.pdf

Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P. & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: rethinking teacher's engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, *117*(1), Article 103802. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802

Woolfolk, A., Davis, H. & Pape, S. (2009). *Teacher knowledge and beliefs. Handbook of Educational Psychology.* New York: Routledge. https://www.researchgate.net/publication/313151617_Teacher_knowledge_and_beliefs

Yadarola, M. E. (2019). Declaración de Salamanca: Avances y Fisuras desde las ONGs de/para Personas con Discapacidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *13*(2), 139-156. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200139

ANEXOS

ANEXO 1

Asentimiento informado

Lima, 25 de marzo de 2024

ASENTIMIENTO INFORMADO

Lic. _____

Director de la Institución Educativa "_____"

Presente. -

Ante todo, le expreso mi más cordial saludo y agradecimiento de antemano a esta misiva. Mi nombre es Lucero Zevallos, bachiller de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Actualmente, me encuentro realizando una investigación para la obtención del título, cuya asesoría se encuentra a cargo de la Dra. Carmen Álvarez Taco ([redacted]).

El título de mi investigación es "Actitudes hacia la inclusión y prácticas inclusivas en docentes de Educación Básica Regular", el cual tiene como objetivo determinar la relación entre las actitudes hacia la educación inclusiva que presentan los docentes y las prácticas pedagógicas que emplean en su quehacer laboral.

Para este fin, solicito encarecidamente que me permita acceder a la población docente de la institución que usted dirige y me precise un tiempo de treinta (30) minutos para la aplicación de la evaluación correspondiente. Todos los datos referentes a la identificación de los participantes serán confidenciales y exclusivos para el estudio.

Al finalizar con los análisis estadísticos, se hará entrega de un informe descriptivo general de los resultados obtenidos de la población docente de su I.E.; asimismo, se adjuntarán algunas recomendaciones. Sería un honor para mí contribuir con ustedes.

Agradezco de antemano su apoyo y la facilitación de dicho permiso.

Atentamente,

Lucero Zevallos Ramos

ANEXO 2

Autorización del uso de la Escala multidimensional de actitudes hacia la educación inclusiva

De: **Marian Mahat** <[redacted]>
Date: mié, 27 sept 2023 a las 21:58
Subject: RE: [EXT] Academic request - The Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale (MATIES)
To: LUCERO MIYOMI ZEVALLOS RAMOS <[redacted]>

Dear Lucero,

Thank you for your email.

The MATIES survey has been revised for a preschool context (MATPIES), which has been validated in Germany. This may be useful in your study. The MATIES survey is also being revised and updated, so hopefully there will be an updated version in 2023.

I am attaching a copy of the original scales (information about scoring discussed within) and journal papers on the development of both scales (information about its psychometric properties discussed within).

There is no specific stipulation regarding the use of the tools. All I ask is that they are appropriately referenced in any publication arising from its use.

Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. International Journal of Special Education, 23(1), 82-92.

Lohmann, A., Wiedebusch, S., Hensen, G. & Mahat, M. (2016) Multidimensional Attitudes toward Preschool Inclusive Education Scale (MATPIES) – ein Instrument zur Erhebung der Einstellung frühpädagogischer Fachkräfte zu Inklusiver Bildung. Frühe Bildung, (2016)5, 198-205.

Best wishes for your research project. I look forward to receiving a copy of the results.

Best regards,

Marian

Associate Professor Marian Mahat
Arts and Humanities Education | Learning Environments Applied Research Network
Faculty of Education
[redacted]
The University of Melbourne, Victoria 3010 Australia
[redacted]
Find an expert | Orcid| Twitter

ANEXO 3

Autorización del uso de la Escala de prácticas inclusivas

De: **Umesh Sharma** <[redacted]>
Date: mié, 27 sept 2023 a las 22:33
Subject: Re: Academic request - Inclusive Practices Scale
To: LUCERO MIYOMI ZEVALLOS RAMOS <[redacted]>

Dear Lucero,
Thank you very much for your email and your interest in using the scale for your studies. You are most welcome to translate the scale for your research.
I wish you all the very best with your studies.
Regards,
Umesh

Professor Umesh Sharma (He/Him), Ph.D, MAPS
Associate Dean (Equity and Inclusion)
Faculty of Education
[redacted]
Monash University,
[redacted]
Victoria 3800, Australia
[redacted]
Website: https://research.monash.edu/en/persons/umesh-sharma