Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Facultad de Medicina

Escuela Profesional de Tecnología Médica

Actitudes y prácticas de los docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo frente a laEducación Inclusiva, Lima-2020

TESIS

Para optar el Título Profesional de Licenciada en Tecnología Médica en el área de Terapia Ocupacional

AUTOR

Bach. Yngrid Eugenia OJEDA OSPINO

ASESOR

Enrique Eduardo SARMIENTO HURTADO

Lima, Perú

2021

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

Ojeda Y. Actitudes y prácticas de los docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo frente a la Educación Inclusiva, Lima-2020. [Tesis de pregrado]. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Medicina, Escuela Profesional de Tecnología Médica; 2021.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Yngrid Eugenia Ojeda Ospino
DNI	47480073
URL de ORCID	-----
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Enrique Eduardo Sarmiento Hurtado
DNI	25836822
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0003-2559-8937
Datos de investigación	
Línea de investigación	No aplica
Grupo de investigación	No aplica
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento
Ubicación geográfica de la investigación	País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: Chaclacayo Latitud: -11.9756 Longitud: -76.7692
Año o rango de años en que se realizó la investigación	2020
URL de disciplinas OCDE	Otras ciencias médicas https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#3.05.02 Psicología https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.01.02 Educación especial https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.02

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú, Decana de América

Facultad de Medicina

Escuela Profesional de Tecnología Médica

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

UNMSM Firmado digitalmente por FERNANDEZ GIUSTI VDA DE PELLA Alicia Jesus FAU 20148092282 soft Motivo: Soy el autor del documento Fecha: 05.07.2021 15:08:52 -05:00

UNMSM Firmado digitalmente por SANDOVAL VEGAS Miguel Hernan FAU 20148092282 soft Motivo: Soy el autor del documento Fecha: 05.07.2021 14:26:07 -05:00

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

Conforme a lo estipulado en el Art. 113 inciso C del Estatuto de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (R.R. No. 03013-R-16) y Art. 45.2 de la Ley Universitaria 30220. El Jurado de Sustentación de Tesis nombrado por la Dirección de la Escuela Profesional de Tecnología Médica, conformado por los siguientes docentes:

Presidente: Mg. Yuly Magali Munive Cipriano
Miembros: Lic. Mc Anthony Caviedes Polo
Lic. Betty Liliana Gonzales Núñez
Asesor(a): Lic. Enrique Eduardo Sarmiento Hurtado

Se reunieron en la ciudad de Lima, el día 30 de junio del 2021, siendo las 15:00 horas, procediendo a evaluar la Sustentación de Tesis, titulado **"Actitudes y prácticas de los docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo frente a la Educación Inclusiva, Lima-2020"**, para optar el Título Profesional de Licenciada en Tecnología Médica en el Área de Terapia Ocupacional de la Señorita:

YNGRID EUGENIA OJEDA OSPINO

Habiendo obtenido el calificativo de:

16	Dieciséis
(En números)	(En letras)

Que corresponde a la mención de: .....

Quedando conforme con lo antes expuesto, se disponen a firmar la presente Acta.

Presidente Mg. Yuly Magali Munive Cipriano D.N.I: 41363501	Miembro Lic. Mc Anthony Caviedes Polo D.N.I: 40258899
Miembro Lic. Betty Liliana Gonzales Núñez D.N.I: 08650043	Asesor(a) de Tesis Lic. Enrique Eduardo Sarmiento Hurtado D.N.I: 25836822

Datos de plataforma virtual institucional del acto de sustentación:

https: https://us02web.zoom.us/j/89251531313?pwd=VXowdWltMEUvZHBETzY2bmFYODZndz09

ID:

Grabación archivada en:

Actitudes y prácticas de los docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo frente a la Educación Inclusiva, Lima-2020

AUTOR: Bachiller Yngrid Eugenia Ojeda Ospino

ASESOR: Lic. Enrique Eduardo Sarmiento Hurtado

DEDICATORIA

A mi madre Emilia y a la memoria de mi padre Alejandrino, por haberme dado la vida y brindarme su apoyo incondicional.

A mis hermanos por darme la fuerza para seguir adelante y lograr mis metas.

AGRADECIMIENTO

A la Lic. Claudia Velásquez Rodríguez De Zamora por sus enseñanzas y consejos.

A la Psicóloga Maggy Contreras Julca y la Docente Reida Zúñiga Jesús, por su colaboración en la recolección de información.

A mis amigos por sus palabras de aliento brindado en el desarrollo de esta tesis.

A los Docentes Inclusivos del distrito Chaclacayo por la participación y colaboración en el estudio.

ÍNDICE

DEDICATORIA III

AGRADECIMIENTO IV

ÍNDICE V

LISTA DE TABLAS VII

LISTA DE FIGURAS IX

RESUMEN X

ABSTRACT XI

CAPÍTULO I INTRODUCCIÓN 1

1.1. DESCRIPCIÓN DE ANTECEDENTES 2

1.2. IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN 10

1.3. OBJETIVOS 12

1.3.1. Objetivo general 12

1.3.2. Objetivos específicos 12

1.4. BASES TEÓRICAS 13

1.4.1. Bases teóricas 13

1.1.1. Definición de términos 37

1.1.2. Formulación de hipótesis 39

CAPÍTULO II MÉTODOS 40

2.1. DISEÑO METODOLÓGICO 41

2.1.1. Tipo de investigación 41

2.1.2. Diseño de la investigación 41

2.1.3. Población 42

2.1.4. Muestra y muestreo 43

2.1.5 Variables 45

2.1.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos 46

2.1.7. Procedimientos y análisis de datos 56

2.1.8. Consideraciones éticas 57

CAPÍTULO III RESULTADOS 59

CAPÍTULO IV DISCUSIÓN 70

CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 76

5.1. CONCLUSIONES 77

5.2. RECOMENDACIONES 78

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 80

ANEXOS 90

Anexo 1. Fórmula estadística para calcular muestra 90

Anexo 2. Instrumentos 91

Anexo 3. Consentimiento informado 98

Anexo 4. Operacionalización de variables 99

Anexo 5. Validación de instrumentos 100

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Instituciones Educativas Regulares Inclusivas 42
Tabla 2 Aplicación de la fórmula de Baremos con relación a la variable actitud..... 48
Tabla 3 Aplicación de la fórmula de Baremos con relación a la dimensión cognitiva 48
Tabla 4 Aplicación de la fórmula de Baremos con relación a la dimensión afectiva 48
Tabla 5 Aplicación de la fórmula de Baremos con relación a la dimensión conductual 49
Tabla 6 Aplicación de la fórmula de Baremos con relación a la variable "Práctica" 51
Tabla 7 Aplicación de la fórmula de Baremos con relación a la 51
Tabla 8 Aplicación de la fórmula de Baremos con relación a la dimensión "Planeación". 51
Tabla 9 Aplicación de la fórmula de Baremos con relación a la dimensión "Uso del tiempo"..... 52
Tabla 10 Aplicación de la fórmula de Baremos con relación a la dimensión "Metodología". 52
Tabla 11 Aplicación de la fórmula de Baremos con relación a la dimensión "Evaluación Formativa y Retroalimentación"..... 52
Tabla 12 Aplicación de la fórmula de Baremos con relación a la dimensión "Relación entre el docente y los alumnos"..... 53
Tabla 13 Aplicación de la fórmula de Baremos con relación a la dimensión "Reflexión y sensibilización"..... 53
Tabla 14 Aplicación de la fórmula de Baremos con relación a la dimensión "Formación del docente". 53
Tabla 15 Aplicación de la fórmula de Baremos con relación a la dimensión "Práctica del SAANEE y docentes"..... 54
Tabla 16 Aplicación de la fórmula de Baremos con relación a la dimensión "Práctica del docente y familias"**.** 54
Tabla 17 Expertos que validaron el instrumento 55
Tabla 18 Resultados Sociodemográficos 60

Tabla 19. Actitudes de los docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo – Lima, con relación a la educación inclusiva, en el periodo – 2020, según los datos sociodemográficos. 63
Tabla 20 Prácticas relacionadas con la educación inclusiva de los docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo – Lima en el periodo – 2020, tomando en cuenta los datos sociodemográficos. 67

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Actitudes de los docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo – Lima, con relación a la educación inclusiva, en el periodo 2020... 61

Figura 2. Prácticas relacionadas a la educación inclusiva, de los docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo – Lima, en el periodo 2020. 62

Figura 3. Actitudes de los docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo – Lima hacia la educación inclusiva con relación a la dimensión afectiva, en el periodo – 2020. 64

Figura 4. Actitudes de los docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo – Lima hacia la educación inclusiva con relación a la dimensión cognitiva, en el periodo – 2020. 65

Figura 5. Actitudes de los docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo – Lima hacia la educación inclusiva con relación a la dimensión conductual, en el periodo – 2020. 66

Figura 6. Prácticas relacionadas con las dimensiones de la educación inclusiva de los docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo – Lima en el periodo – 2020, tomando en cuenta sus dimensiones. 68

RESUMEN

Objetivo: Determinar las actitudes y las prácticas de los docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo frente a la educación inclusiva, Lima - 2020.

Metodología: La investigación presentó un enfoque cuantitativo, y fue de tipo descriptiva, con un diseño no experimental de tipo observacional, de corte transversal (estudio de prevalencia). Se llevó a cabo con 106 docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo. Se usó la adaptación del cuestionario de la "Escala de actitud docente hacia la educación inclusiva (EADEI)", y, la "Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula Regular (GEPIA)". Estos instrumentos contaron con validez y confiabilidad.

Resultados: El 86.8% de los docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo – Lima en el periodo 2020, presentaron actitudes positivas con relación a la educación inclusiva, es decir, la mayoría de los docentes informantes. Del mismo modo, el 96.2% de los docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo – Lima en el periodo 2020 presentaron altas prácticas con relación a la educación inclusiva, es decir la mayoría de los informantes.

Conclusiones: Los docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo – Lima en el periodo 2020, presentaron en mayor proporción, una actitud positiva con relación a la educación inclusiva. Los docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo – Lima en el periodo 2020 presentaron altas prácticas con relación a la educación inclusiva.

Palabras clave: Actitud, práctica, educación inclusiva, docentes, instituciones educativas regulares.

ABSTRACT

Objective: To determine the attitudes and practices of teachers of Regular Educational Institutions of the Chaclacayo district in relation to inclusive education, Lima - 2020.

Methodology: The research presented a quantitative approach, and was descriptive, with a non-experimental, observational, cross-sectional design (prevalence study). It was carried out with 106 teachers from Regular Educational Institutions of the Chaclacayo district. The adaptation of the questionnaire of the "Scale of teaching attitude towards inclusive education (EADEI)", and the "Guide for the Evaluation of Inclusive Practices in the Regular Classroom (GEPIA)" were used. These instruments had validity and reliability.

Results: 86.8% of the teachers of Regular Educational Institutions of the district of Chaclacayo - Lima in the period 2020, presented positive attitudes in relation to inclusive education, that is, the majority of the informant teachers. In the same way, 96.2% of the teachers of Regular Educational Institutions of the district of Chaclacayo - Lima in the period 2020 presented high practices in relation to inclusive education, that is, the majority of the informants.

Conclusions: The teachers of Regular Educational Institutions of the district of Chaclacayo - Lima in the period 2020, presented a higher proportion, a positive attitude in relation to inclusive education. The teachers of Regular Educational Institutions of the district of Chaclacayo - Lima in the 2020 period presented high practices in relation to inclusive education.

Keywords: Attitude, practice, inclusive education, teachers, regular educational institutions.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1.1. DESCRIPCIÓN DE ANTECEDENTES

Antes de la década de los 80, se aceptaba la visión de la educación paralela, que consistía en brindar dos tipos de educación diferente, tomando en cuenta por un lado a los niños y/o adolescentes que no presentan algún tipo de discapacidad, y de forma separada, a los niños y/o adolescentes con "necesidades educativas especiales" (NEE).(1)

El modelo de inclusión educativa surge incentivado por familiares, profesionales y organizaciones de apoyo a personas con algún tipo de discapacidad.(2) Este modelo encuentra fundamento en el hecho de aceptar las diferencias que existen entre los alumnos y ajustar el funcionamiento del sistema educativo, de tal manera, que se adecue a las necesidades de todos los alumnos por igual. (1,3) En 1994, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en Salamanca (España), se definió a la inclusión educativa como la manera de replantear la forma en que se desenvuelve la educación, reconociendo la diversidad que es propia de la persona, y trasladando este reconocimiento a los centros educativos.(4) Asimismo, se menciona que, existe inquietud por otorgarle solución a la segregación que se ha generado, y, por ende, se debe afrontar la realidad y brindar una respuesta que genere trato igualitario y se le pueda dar una atención de calidad a las necesidades educativas de todos los estudiantes, sin distinciones. Según Sota(2) (2018), el modelo de inclusión educativa, es un enfoque que busca valorar la dignidad humana y de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y en consecuencia favorecedor del desarrollo humano.

La educación inclusiva tiene un impacto en los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), en el aspecto social, cognitivo y emocional, y, a pesar de la información que se tiene sobre la educación inclusiva y sus beneficios, actualmente los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) siguen experimentando un aislamiento social injustificado. Las personas con NEE son consideradas un grupo vulnerable en la sociedad, la falta de educación inclusiva repercute directamente en su desenvolvimiento social lo que trae como consecuencia una menor calidad de vida. Con las prácticas inclusivas se busca garantizar el desarrollo del potencial del estudiante con discapacidad, para poder integrarse en la sociedad con igualdad. Los maestros y especialistas pueden generar oportunidades que permitan interacciones entre estudiantes

con y sin discapacidad con resultados positivos. A nivel académico se busca ofrecer a estas personas, igualdad, eliminando las barreras que puedan limitar su aprendizaje, brindándoles la oportunidad de recibir educación adaptada a sus necesidades. Las prácticas inclusivas buscan generar felicidad, autoconfianza, mayor autoestima, sentido de igualdad y salud mental. El sentirse aceptado contribuye a un buen desarrollo emocional, que les permita afrontar exitosamente los retos que le impone la sociedad. Asimismo, contribuye a mejorar la capacidad de toma de decisiones, los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) que asisten a escuelas inclusivas desarrollan niveles más altos de responsabilidad personal y social que sus pares segregados. (5,6)

A nivel internacional este enfoque ha sido ampliamente aceptado, y, las organizaciones que velan por la educación han establecido diferentes formas y medios con la finalidad de poner en práctica el modelo de inclusión educativa. (2). Esta realidad la podemos evidenciar en diversos antecedentes a nivel internacional.

Así lo manifiesta Araya et al. (7), que realizaron su investigación con los docentes y educadores que son considerados diferenciales de centros educativos rurales en la ciudad de La Serena en Chile, en el año 2020, que buscaba describir las actitudes, concepciones y prácticas inclusivas. El estudio se realizó bajo un enfoque mixto de investigación, con un diseño descriptivo; a un grupo de 49 docentes de aula regular y educadores diferenciales se le aplico la Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA), mientras que a 5 educadores diferenciales y 5 docentes de aula se le realizo una entrevista semiestructura para conocer sus actitudes inclusivas. Los resultados cuantitativos lograron mostrar que las prácticas inclusivas estaban implementadas de forma alta, y los resultados cualitativos mostraron que existe una actitud positiva hacia las prácticas inclusivas, con relación al nivel de conocimiento existen diferentes niveles entre los docentes y los educadores diferenciales, ya que los docentes de aula no son conceptualmente precisos en términos de prácticas inclusivas, por el contrario los educadores diferenciales poseen un conocimiento más amplio sobre la temática. Los participantes del estudio mencionan que si bien es cierto existen prácticas inclusivas que se están aplicando, la formación previa y prácticas específicas sobre la educación inclusiva es escasa.

Del mismo modo, Chávez y Sánchez (8), realizaron una investigación en Quito - Ecuador, en el año 2020, esta investigación con enfoque cuantitativo, nivel descriptivo de tipo bibliográfico y de campo, tuvo como objetivo identificar la actitud, conocimiento y prácticas de los/as docentes con relación a la educación inclusiva; contaron con la participación de 171 docentes que laboraban en la Unidad Educativa Municipal Fernández Madrid y la Unidad Educativa Municipal Antonio José de Sucre, para la recolección de datos se adaptó el cuestionario de Inclusión Educativa para docentes y el cuestionario de Actitudes hacia la Inclusión Educativa para docentes; los resultados evidenciaron que, los docentes de la Unidad Educativa Municipal Fernández Madrid mostraron una actitud frente a la educación inclusiva de tipo neutra, el nivel de conocimiento fue medio y las prácticas inclusivas fueron desarrolladas de forma regular, por otro lado, los docentes de la Unidad Educativa Municipal Antonio José de Sucre tuvieron también una actitud neutra, con conocimiento a nivel medio y también prácticas inclusivas que eran regulares.

Asimismo, otra la investigación realizada en Ecuador, por Campuzano (9), en el año 2020, que buscaba analizar las percepciones, conocimientos y práctica de los docentes de la Unidad Educativa Fiscal "31 de Octubre" hacia la educación inclusiva. La investigación es de tipo descriptivo con enfoque cualitativo, para la recolección de datos se empleó una entrevista semiestructura a 30 docentes quienes fueron seleccionados por un muestreo no probabilístico a conveniencia, llegando a demostrar, que los docentes necesitaban tener formación constante en temas relacionados con la inclusión y la diversidad en el ámbito educativo, puesto que existen docentes que, teniendo formación profesional no organizan sus clases de acuerdo a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, es decir, no es suficiente la formación general del docente, por ello es importante generar un concepto más amplio de la educación inclusiva en los docentes, actualizando constantemente los conocimientos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad en los docentes.

Un resultado similar se obtuvo en la investigación que realizó Mora (10), en Bogotá, Colombia, en el año 2019, que tuvo como objetivo identificar la relación de las actitudes y las prácticas pedagógicas inclusivas de los docentes del colegio rural de Pasquilla Sede, hacia los estudiantes con Discapacidad Intelectual, la investigación se desarrolló

bajo el enfoque cualitativo-hermenéutico interpretativo, recogiendo información de 40 docentes mediante encuestas, grupos focales, entrevistas semiestructuradas y observación del aula, llegando a la conclusión que la actitud si se relaciona con el desarrollo de las prácticas educativas inclusivas; además se identificó el paternalismo, la consideración, la sobreprotección y el rechazo, como actitudes del docente. Por último, menciona que se están generando prácticas de integración ya que permiten el acceso, pero no se tienen todas las garantías para ser una verdadera inclusión educativa.

También tenemos a Sevilla (11), que realizó una investigación en Mérida Yucatán-México, en el año 2018, para valorar la actitud hacia la inclusión de personas con necesidades educativas especiales, con docentes de los niveles de preescolar, primaria y bachillerato de escuelas públicas. El enfoque metodológico utilizado fue cuantitativo de tipo correlacional; para la selección de la muestra se realizó un muestreo conglomerado por nivel educativo, así se contó con 203 docentes del preescolar, 284 docentes de primaria y 93 docentes de bachillerato, y se aplicó el cuestionario Actitudes hacia la inclusión de personas con necesidades educativas especiales; en base al análisis de resultados, se obtuvo una actitud negativa de los docentes frente a la educación inclusiva, pero una actitud positiva hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales, además se evidenció que algunos factores como la formación inicial, sexo y nivel educativo, podían influir en la actitud del docente; por otro lado no resulto significa los factores como edad, experiencia docente, grado máximo de estudios y área de especialización. El presente estudio propone dos ejes de acción: la formación del profesorado, en materia a atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales y por otro lado los aspectos administrativos.

Del mismo modo la investigación de Castillo et al. (12), que trabajo con los docentes de la escuela primaria Piki Lora, en el sector Valle del Este, en República Dominicana, en el año 2018, tuvo como finalidad establecer cuáles eran las actitudes, conocimientos y prácticas inclusivas en los docentes evaluados. Utilizaron un enfoque mixto y la población estuvo constituida por docentes de los tres niveles educativo, así como por el personal administrativo y de apoyo, con muestreo no probabilístico se determinó la muestra. Se realizó un análisis estadístico a partir de los datos obtenidos. Se evidencio como resultados que las actitudes de tipo negativas se presentaron en el 87.5% de los

docentes evaluados, sus prácticas inclusivas se encuentran establecidas, puesto que aplican estrategias bajo el modelo constructivista y con relación al nivel de conocimientos de los docentes presentan tener conocimiento inclusivo, que ponen en práctica en el desarrollo de cada estrategia y herramienta usada en el desarrollo de las clases. Sugieren que la preparación del docente debe ser constante e irse actualizando, de esa forma se logrará satisfacer las necesidades educativas especiales de los estudiantes.

Finalmente, se rescató la investigación de Chacha (13), que realizó la investigación durante el año lectivo 2016-2017, teniendo como propósito describir el proceso de inclusión (cultura, políticas y prácticas inclusivas) en la Unidad Educativa Pérez Guerrero, en Chimborazo-Ecuador. El estudio tuvo un enfoque cualitativo, no experimental, nivel descriptivo y transversal, se aplicó un cuestionario Guía Índex for Inclusión, de 15 preguntas a 37 personas de las cuales 5 eran directores, 12 docentes y 20 padres de familia. Los resultados evidencian que el proceso para desarrollar educación inclusiva en esta Unidad Educativa no se encuentra realizándose de forma adecuada, y se debe a que los docentes no cuentan con el conocimiento con relación a la educación inclusiva. En cultura inclusiva se obtuvo la ausencia de práctica de valores inclusivos, las políticas inclusivas evidencian un problema para apoyar a la diversidad en el aula, y con relación a las prácticas inclusivas no se contaba con condiciones de acceso y preparación de los docentes para la atención a la diversidad.

A nivel Nacional el desarrollo de este enfoque ha sido respaldados por la Ley General de Educación (2003) y la Ley General de la Persona con Discapacidad (2012), y, partir de eso, existe un compromiso para promover este enfoque en todas las escuelas tanto públicas como privadas, en beneficio de nuestros estudiantes con necesidades educativas especiales.(2)

En nuestro país, la educación es un derecho constitucional, sin embargo, los estudiantes que presentan NEE, tienen dificultad de acceder a este derecho, puesto que los padres de familia de estos estudiantes, no logran matricularlos en colegios de educación básica regular y tienen que acudir a las escuelas de educación especial. (14) Actualmente, este hecho se repite, a pesar de que fue establecido por el Ministerio de Educación, en la Resolución Ministerial N.º 657-2017-MINEDU, que colegios públicos y privados de

todos los niveles y modalidades deberían reservar dos cupos por cada aula para otorgárselos a estudiantes con NEE que presentan algún tipo de discapacidad (15); además existen factores que influyen en la puesta en práctica de este enfoque educativo inclusivo, por un lado, la falta de infraestructura, recursos de tipo material, recursos de tipo humano y las coordinaciones que fueran necesarias por parte de los agentes implicados; por otro lado, un factor fundamental es el nivel de conocimiento, la actitud positiva y las prácticas pedagógicas inclusivas de los docentes frente a esta política. (3,16–18)

Golsdmith y Ainscow (16,20) mencionan que, para lograr establecer la educación inclusiva en Perú, principalmente se requiere la actitud positiva por parte de los intervinientes para poder generar prácticas inclusivas, sin olvidar los conocimientos necesarios y los recursos de tipo específicos para lograr resultados completos. Los pocos estudios realizados en el Perú muestran que los docentes no presentan una actitud definida en relación con la implementación de este modelo educativo. Adicionalmente, los instrumentos para medir actitudes y prácticas hacia los alumnos con NEE, que puedan aplicarse en nuestra realidad, son escasos; y, la literatura establece que, poner en práctica este enfoque, implica que los docentes no se muestren resistentes, prejuiciosos o muestren temor. Los docentes deben capacitarse para establecer estrategias metodológicas de enseñanza que permitan responder a todas las necesidades educativas. (3). Esta realidad se evidencia en diferentes antecedentes nacionales.

Es así que se cuenta con la investigación de Luna (21), que realizó una investigación con las docentes de la Institución Educativa Particular "Euroamerican College" en Pachacámac - Lima, en el año 2020, tuvo como objetivo establecer qué relación existía entre la actitud y la práctica sobre la educación inclusiva. Este estudio fue enfoque cuantitativo, diseño no experimental, correlacional y transversal, se recogió datos de 68 docentes mediante los cuestionarios de actitud docente y prácticas inclusivas que fueron validados y confiables. Los resultados mostraron que existía relación significativa de tipo directa entre las variables de estudio, del mismo modo, se determinó que el nivel de actitud en los docentes evaluados estuvo entre regular (35.3%) y mala (35.3%), y las prácticas alcanzaron una valoración regular (41.2%) en los docentes evaluados.

También esta Córdova (22), que realizó una investigación con docentes de instituciones educativas del distrito de San Luis, en Lima-Perú, en el año 2019, cuyo objetivo fue determinar la relación de la actitud de los docentes con el uso de las prácticas educativas inclusivas en las IIEE de San Luis, mediante un enfoque cualitativa y diseño de fenomenología hermenéutica, los participantes del estudio fueron los directores, profesores y personal de SAANEE, a quienes se le aplico la Guía de entrevista, además se empleó como técnica de investigación la observación y el análisis documentario. Los resultados que mostro el autor fueron los siguientes: Existía relación entre las actitudes de los docentes y sus prácticas sobre la educación inclusiva, la mayoría de los docentes y algunos directores incumplen con lo dispuesto por el gobierno con respecto a la educación inclusiva; tambien se obtuvo que, los docentes carecen de capacitación en temas inherentes a la inclusión social en el Perú.

Del mismo modo, Suárez (23) desarrolló una investigación con docentes de instituciones educativas de Chaclacayo, en Lima-Perú, en el año 2018, para evidenciar la relación existente entre la actitud y la evaluación sobre educación inclusiva, en los docente evaluados. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, no experimental, tipo descriptivo y correlacional; la muestra estuvo compuesta por 205 docentes, a quienes se le aplico el cuestionario sobre actitud y el cuestionario de evaluación de la educación inclusiva. Los resultados muestran que existía relación significativa y directa entre las variables de estudio, del mismo modo, se determinó que el 72.2% de los docentes evaluados tuvo un nivel actitud muy favorable, con relación a la evaluación sobre educación inclusiva, se tuvo que, el 51.2% de los docentes evaluados presentan un nivel bueno sobre educación inclusiva.

Por otro lado, está la investigación de Figueroa (24), realizada con docentes, plana directiva y alumnos de 4 IIEE estatales del nivel secundario en Alto Cayma – Arequipa en el año 2017, el estudio tuvo como objetivo establecer la percepción de los agentes educativos sobre la educación inclusiva. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y método de estudio de caso, para la recolección de datos se empleó la técnica de observación, encuesta y entrevista; y como instrumento se aplicó cuestionarios semiestructurados y estructurado de preguntas abiertas de elaboración propia, además de una guía de observación, los participantes del estudio fueron: 74 estudiantes

regulares, 4 estudiantes incluidos, 4 docentes y 4 directores. Los resultados mostraron que los docentes y estudiantes regulares presentaron una actitud negativa hacia la educación inclusiva, por otro lado, en la plana directiva y los estudiantes incluidos se aprecia una actitud positiva hacía las prácticas inclusivas. Se pudo apreciar a través de esta investigación que generar prácticas inclusivas no es tarea fácil, e involucra a todos los agentes educativos a participar activamente por una educación con equidad y calidad.

Finalmente, se cuenta con la investigación de Gonzales y Lazo (25), realizada en el año 2017, en Iquitos, que tuvo como objetivo determinar la relación entre la actitud hacia la inclusión educativa y la práctica pedagógica de los docentes de instituciones educativas que eran inclusivas del nivel primaria en Iquitos. El estudio se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo con un diseño no experimental y temporalización de tipo transversal correlacional. Se aplico la Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA) de tipo auto reporte y el Cuestionario de Garavito, tipo Likert para evaluar las actitudes de 93 docentes. Los resultados mostraron que, entre la actitud y la práctica de la educación inclusiva, existe una relación de tipo altamente significativa. Del mismo modo, se determinó que el 58.1% de los docentes evaluados presentaba una actitud indiferente con relación a la educación inclusiva, con relación a las prácticas, se estableció que el 62.4% de los docentes evaluados presentaron prácticas pedagógicas buenas.

Luego de esta navegación por la realidad problemática con relación a las actitudes y las prácticas de los docentes con relación al enfoque de educación inclusiva para los estudiantes con NEE, el problema de investigación que surgió sería el siguiente: ¿Cuáles son las actitudes y las prácticas de los docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo frente a la educación inclusiva, Lima-2020?

1.2. IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

Las prácticas educativas de calidad, posibilita el acceso, participación y logro del aprendizaje del estudiante en el sistema educativo, lo que evitaría la exclusión, deserción escolar, bajo rendimiento, fracaso escolar y segregación; por ello, la educación inclusiva, implica cambios culturales, la transformación del pensamiento y la realización de las prácticas pedagógicas que permita considerar las diferencias individuales al interior de la sala de clase. Por ello es necesario conocer las actitudes y prácticas de los docentes de la básica regular. (26)

El cuerpo normativo vigente del Ministerio de Educación en nuestro país enfatiza la inclusión de los niños, niñas y adolescentes con NEE en las escuelas de educación básica regular, buscando la aceptación de las diferencias y la implementación de estrategias que permitan favorecer la igualdad de oportunidades entre todos los alumnos. Sin embargo, se han visto diferentes factores que se encuentran influyendo de forma negativa en el éxito del enfoque de educación inclusiva, entre ellos están la necesidad de mejoramiento de las infraestructuras de las escuelas y de mayores recursos materiales y humanos, la escaza capacitación a los docentes sobre la atención a las NEE que permitiría que éstos muestren una actitud más colaborativa y desarrollen prácticas inclusivas, necesarias para el correcto funcionamiento de este modelo educativo. (4)

De la identificación de este escenario es que surge la importancia de este trabajo de investigación, específicamente hablando de la relevancia a nivel social, puesto que es oportuno y conveniente el desarrollo del estudio, tomando en consideración que el aporte que generará será significativo, ya que por medio de los resultados, se determinará las actitudes y prácticas de los docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo frente a la educación inclusiva, es decir, se llegara a conocer la realidad que viven los docentes al incluir niños con NEE en sus aulas, contribuyendo a establecer un panorama más amplio sobre el contexto que se evidencia con relación al enfoque de educación inclusiva en el Perú. Asimismo, se establece que la investigación resulta viable, puesto que, se cuenta con los medios la capacidad, la logística y los recursos para llevar a cabo el estudio, así como el compromiso de la investigadora y los responsables a cargo de las Instituciones Educativas con las que se trabajara en la investigación.

La investigación resulta transcendente puesto que, el problema que se aborda es parte de realidad problemática del país, y afecta a población vulnerable, como son los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), es decir, se está abordando una problemática real y latente, con la finalidad de identificar lo que ocurre.

Como parte de la justificación teórica, los resultados del trabajo de investigación se encargarán de generar conocimiento sobre el comportamiento de las variables de estudio, tales como las actitudes y prácticas de los docentes frente a la educación inclusiva.

Como parte de la justificación práctica, se establece que, en el Perú, los estudios que revelen las actitudes y prácticas de los docentes frente a la política de educación inclusiva, así como instrumentos, validados en este contexto de Educación a distancia, que permitan su correcta medición, son escasos, siendo así, este estudio dispondrá mayor evidencia científica para posteriores estudios relacionados a este tema. Asimismo, servirá a las autoridades de las instituciones educativas, como herramienta de evaluación para conocer las actitudes y prácticas de sus docentes con relación a la educación inclusiva y contribuirá a efectuar cambios a través de estrategias para desarrollar una mejor actitud en los docentes y así poder avanzar en la tarea de implementar de manera efectiva este enfoque educativo en todas nuestras escuelas. Adicionalmente, podrá ser usado para incentivar y favorecer la participación, confianza y compromiso de los padres con los docentes y las instituciones educativas inclusivas. Además, los resultados y conclusiones extraídas de este trabajo constituirán información importante para el Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la atención de Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), ya que les permitirá mejorar el enfoque de los asesoramientos y apoyo a los docentes de estas instituciones. (27)

Como parte de la justificación metodológica de la investigación, se establece que se realizó la utilización de instrumentos válidos y confiables para obtener los resultados de la misma, lo que les otorga valor científico.

Finalmente, la investigación cuenta con un criterio de originalidad, puesto se presentan características como invención y descubrimiento, utilización de métodos probados y

validados, reconstrucción inteligente de conceptos y procedimientos, y de entusiasmo cognoscitivo, con la sola finalidad de generar una nueva investigación.

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo general

Determinar las actitudes y las prácticas de los docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo frente a la Educación Inclusiva, Lima - 2020.

1.3.2. Objetivos específicos

1. Identificar las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva, tomando en cuenta la edad, el sexo, especialidad del docente, el nivel formativo, y nivel educativo que imparte el docente.

2. Identificar las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva con relación a la dimensión cognitiva.

3. Identificar las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva con relación la dimensión afectiva.

4. Identificar las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva con relación la dimensión conductual.

5. Identificar las prácticas relacionadas con la educación inclusiva de los docentes, tomando en cuenta la edad, el sexo, especialidad del docente, el nivel formativo, y nivel educativo que imparte el docente.

6. Identificar las prácticas relacionadas con la educación inclusiva de los docentes, tomando en cuenta sus dimensiones: condiciones del aula virtual, planeación, uso del tiempo, metodología, evaluación formativa y retroalimentación, relación entre el docente y los alumnos, reflexión y sensibilización, formación docente, Práctica del SAANEE y docentes, y, práctica del docente y familias.

1.4. BASES TEÓRICAS

1.4.1. Bases teóricas

1.4.1.1. Concepto de inclusión y educación inclusiva en el Perú

El enfoque de educación inclusiva surge en respuesta a los demás enfoques que generan barreras y vulnera el derecho a la educación de las y los estudiantes con discapacidad. La educación inclusiva se sustenta en el modelo social y de derechos, supera a los enfoques del sistema educativo, como son de segregación e integración. El primero enfoque, asigna a los estudiantes con discapacidad a instituciones educativas de educación especial, con la intención que reciban una atención especializada, de acuerdo con el tipo de discapacidad que presentan, por lo general multidiscapacidad o discapacidad severa; los estudiantes están segregados, porque asisten a instituciones educativas diferentes a las disponibles para estudiantes sin discapacidad. El otro enfoque, Integración educativa se refiere a la presencia de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas del sistema educativo regular, aquí el estudiante debe adaptarse al sistema educativo para alcanzar su desarrollo y participación al interior de la institución. El estudiante con NEE, tiene derecho a una educación de calidad y equidad en condiciones y oportunidades. La educación inclusiva es un proceso dirigido a eliminar las barreras que impiden la presencia, participación y logros de aprendizaje de todas las personas. "La presencia implica asegurar tanto el acceso (ingreso al sistema educativo) como la permanencia (asistencia a la escuela). La participación requiere que se realicen los ajustes razonables, así como las adaptaciones curriculares que corresponda a las necesidades educativas de las y los estudiantes. Los logros de aprendizaje se alcanzarán de las potencialidades de cada estudiante". (4)

Los principios de la educación inclusiva:

- Calidad: Son las condiciones adecuadas para una educación integral, abierta, pertinente, permanente y flexible.
- Equidad: Garantizar a todos iguales oportunidades de acceso, permanencia y trato en el sistema educativo.

Este enfoque de la educación reconoce y valora la diversidad en el espacio escolar, la misma que se expresa en los diferentes estilos, ritmos, capacidades y necesidades que

los estudiantes tienen frente a su aprendizaje. Lo cual significa la transformación progresiva del sistema educativo en crear políticas inclusivas, desarrollar culturas escolares inclusivas y desplegar prácticas inclusivas. El derecho a la educación inclusiva cuenta con 4 componentes o elementos interrelacionados: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. (1)

a. Disponibilidad: Esto garantiza que se cuente con un número suficiente de instituciones educativas, y estas cuenten con infraestructura accesible, materiales de enseñanza adecuados, profesores calificados y todas las condiciones para brindar una educación de calidad.
b. Accesibilidad: Se busca que todas las personas puedan acceder a la educación sin tener que enfrentar barreras económicas y físicas.
c. Aceptabilidad: Esto implica que la educación sea respetuosa desde el punto de vista cultural y de los derechos humanos, así como de buena calidad.
d. Adaptabilidad: La educación brindada deberá adecuarse a las necesidades educativas y la realidad social de las y los estudiantes. En el caso de los estudiantes con discapacidad, se realizan los ajustes razonables, adaptaciones pedagógicas, adaptaciones curriculares y adaptaciones de acceso, para ello se evaluará la barrera social a la educación, en vez de las deficiencias del estudiante. (4)

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), generar un ambiente donde se practique la enseñanza con enfoque inclusivo contribuye a que las y los estudiantes puedan educarse con proyección y desarrollen sus habilidades. En todos los países se debe trabajar para lograr un sistema de tipo educativo que acoja el enfoque inclusivo, y piense en el estudiante, que realice movimientos favorables en las prácticas que se adoptan para la enseñanza y la evaluación de forma inclusiva, del mismo modo en los métodos y materiales usados. (28)

El sistema educativo desde la definición que nace de la sociedad establece por mayoría que la educación es un derecho a nivel mundial, y que debe ser de calidad, generando oportunidades de adquirir aprendizaje a todos los estudiantes, y poder adquirir desarrollo a nivel profesional y como personas, logrando obtener determinadas destrezas y generar su participación dentro de la sociedad, sin distinciones por el ambiente en que

se desarrolla la persona, su familia, su credo, o su sexo. Que la educación sea universal otorga a este derecho una característica de accesible, y de esa manera, todos puedan tener al alcance este derecho, y con calidad garantizada. (29)

La educación desde un enfoque inclusivo viene siendo tomado en cuenta como una medida revestida de eficacia con relación al hecho de brindar aprendizaje de forma indiscriminada, sin tomar en cuenta ningún tipo de diferencia, y acabando con los obstáculos de las personas y la sociedad. (30)

La Declaración de Salamanca afirma el derecho indubitable de un menor a acceder al sistema educativo y da la razón al hecho de todos ellos son dueños de diversas capacidades por ello tienen un ritmo propio de aprendizaje y evolución. En este sentido, se desarrollan las características que debe tener la educación inclusiva:

- Integra todos los sistemas: todos los recursos del sistema educativo deben estar dirigidos a la educación inclusiva. Para ello, los recursos deberían dirigirse a realizar las modificaciones y cambios que se requieran para implementar el modelo de educación inclusiva.
- Brinda entorno educativo integral: además de la enseñanza en clases, se promueve la inclusión en todas las actividades en la comunidad educativa.
- Integra a todas las personas: se reconoce las capacidades de todas las personas y la educación se adapta a sus necesidades.
- Brinda apoyo al personal docente: se brinda formación en educación inclusiva a la plana docente, fomentado un ambiente de trabajo colaborativo.
- Respeta y valora la diversidad: todas y todos los estudiantes sin distinción deben sentirse incluidos y valorados.
- Se brinda un ambiente que favorece el aprendizaje: entornos seguros y accesibles que estimula la participación de todo estudiante.
- Se crean transiciones efectivas: se brinda las medidas para que la o el estudiante pueda adecuarse a su próxima etapa educativa hasta llegar al ambiente laboral.
- Reconocimientos de las asociaciones: se trabaja con las asociaciones de padres, profesores, organizaciones civiles y sociedad en su conjunto.

- Supervisión: supervisión y evaluación periódica de como se viene implementando la educación inclusiva para evitar casos de integración o exclusión en la práctica. (4)

La Declaración de Salamanca establece que la educación debe ser otorgada a cada uno de los niños del mundo, sin distinciones, y con mayor razón si es que se encuentran en vulnerabilidad por temas de discapacidad o riesgo de ser excluidos en el ambiente donde viven. (30)

En un principio las NEE solo abordaban las necesidades de aprendizaje de los individuos con discapacidad, por lo que generó que muchos niños con déficit de atención y dificultad del aprendizaje quedaran de lado. Desde el año 2000, como resultado del Marco de Acción Dakar "Educación para Todos", se ha planteado un acceso más amplio al material del educando el cual tiene como misión generar inclusión y erradicar cualquier tipo de discriminación. En la actualidad las NEE abrazan un colectivo de personas más grande que necesitan ayudas especiales para superar sus obstáculos educacionales, con la finalidad de lograr progresos en sus aprendizajes. Por ello optaron por establecer un nuevo currículo escolar la cual tiene dos lados, uno centrada en el individuo y otro en el colectivo, se sabe que para explicar los retos de aprendizaje de los sujetos no solo basta la valoración personal sino también del conjunto, como son el modelo de educación, el ambiente escolar, los compañeros y el apoyo familiar. (31)

Una educación con enfoque inclusivo tiene como finalidad cerciorarse de la presencia y/o participación de todos los estudiantes dentro de un centro educativo, y que ellos obtengan logros educativos. Esta presencia se evidenciará en hechos, como que los alumnos acudan a las aulas sin distinción alguna y que reciban las metodologías y desarrollen el currículo de acuerdo con lo que cada estudiante requiera. Y la participación obedece que la planificación y desarrollo de la malla curricular y metodologías a usar estén hechas pensadas en la diversidad de cada uno de los estudiantes que formen parte de las aulas de clase, siempre en búsqueda de los máximos logros del estudiante. (32)

En el Perú en relación con la implementación de una educación con enfoque inclusivo, se encuentra en proceso, con respecto a la presencia de las personas con discapacidad y

otras necesidades educativas en las escuelas regulares. Se cuenta con los siguientes datos: En el 2017 la población con discapacidad, menores de 29 años ascendía a 756 499 y las personas que con discapacidad que fueron registradas en algunas modalidades educativas en el año 2018 fueron 90 490, apenas el 11,96% de esta población estaría accediendo al sistema educativo. En el 2018, según el Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa (SIAGIE), el acceso de niñas, niños y adolescentes con discapacidad de 3 a 16 años a la educación básica regular y especial se aproximaba al 18,01%, se registró 73 400 estudiantes del total de 407 509 personas de este grupo etario. (4) De acuerdo con estas cifras, un porcentaje elevado de niñas, niños y adolescentes con discapacidad no acceden al sistema educativo.

El Censo Escolar 2019 del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU), del total de estudiantes matriculados con NEE, 67 227 se encuentran matriculados en la Educación Básica Regular (EBR), cifra que representa el 76,4 % del total de estudiantes matriculados a nivel nacional; y, 20 722 se encuentran matriculados en EBE, cifra que representa el 23,6% del total de estudiantes matriculados en el sistema educativo a nivel nacional. (4) De acuerdo con estas cifras, es en las II.EE de la EBR donde se proyecta el desafío de la inclusión de las y los estudiantes con discapacidad y la atención a la diversidad.

La presencia implica asegurar también la permanencia (asistencia a la escuela) del estudiante con NEE, respecto a ello se evidencia que existe una disminución sustancial de más del 50% de instituciones educativas inclusivas del nivel secundaria respecto al número de Instituciones Educativas (IE) del nivel de primaria. Dicha situación genera interrogantes respecto a la permanencia de las y los estudiantes matriculados con NEE, lo cual haría suponer que existe un alto nivel de deserción escolar de este sector de la población.

La participación del estudiante con NEE, requiere que se realicen los ajustes razonables, las adaptaciones y el entorno sea accesible. “De acuerdo con la información proporcionada por el MINEDU, solo el 0,7% de los locales educativos a nivel nacional son totalmente accesibles para personas con discapacidad, mientras que el 3,2 % es parcialmente accesible”. (4) Mencionada cifra evidencia que la gran mayoría de locales

escolares no tienen resuelta la accesibilidad y constituye un gran desafío para lograr la educación inclusiva.

Con relación a los logros de aprendizaje de los estudiantes con NEE, un informe emitido por el Instituto Nacional de Estadísticas e Informática (INEI), muestra que solo el 12% de las y los estudiantes con discapacidad entre 6 y 16 años saben leer y escribir. (4)

Con relación a la educación con enfoque inclusivo, las normas nacionales establecen que los centros educativos ya sean nacionales o de tipo privado, tienen la obligación de destinar al menos dos vacantes por aula de forma obligatorio, con la finalidad de ser otorgados a los estudiantes que presenten discapacidad de tipo leve o de tipo moderada. Si estos cupos no son ocupados por éstos hasta el cierre de matrícula ya se podrían conceder a estudiantes de tipo regular. Cuando la institución educativa ya cubre todas las vacantes para estudiantes con NEE, el director deberá entregar un documento que certifique que no hay disponibilidad de vacantes, con copia a la UGEL, a las familias que soliciten matricular a sus niños con NEE. (33)

Asimismo, el director de la institución educativa debe permitir el apoyo y la colaboración del SAANEE del CEBE (Centro de Educación Básica Especial) más cercano, así como gestionar evaluaciones psicopedagógicas por parte del SAANEE. Los centros educativos deben generar adaptaciones de las metodologías, para brindar enseñanza a sus alumnos pensando en los estudiantes que presenta NEE, para que este logre aprendizaje al igual que el resto de sus compañeros. (33)

En la búsqueda de lograr prácticas y generar una educación inclusiva en los centros educativos, se necesita: (31)

1) Evaluación completa y absoluta, que tenga en cuenta educación y salud.

2) Evaluar información importante que permita ofrecer un modelo de aprendizaje adecuado para el estudiante con NEE. (34)

Este modelo de trabajo inclusivo hace hincapié en la no discriminación para poder superar todas las diferencias, no solo entre las personas con NEE, sino en general con todos. Se hace necesario que el centro educativo pueda responder de manera positiva

hacia el alumno NEE, donde el entorno de la escuela se adapte al alumno para brindarle la mejor calidad educativa. (34) Para el cambio a un colegio inclusivo se deben tener en cuenta: (20)

- Liderazgo democrático: se necesita potenciar el factor colaborativo y liderazgo de todos en el entorno educativo para generar un ambiente de colaboración. (35)

- Planificación de currículum y recursos: se necesita autonomía y versatilidad para poder hacer modificaciones al currículo escolar con el propósito de mejorar la atención para con los alumnos, según el contexto en que todos los educandos se desenvuelvan. (20)

- Contribución por parte de la sociedad: muy importante el compromiso de ayuda entre todos los agentes educativos, tanto docentes, alumnos y padres. (20)

- Formar a los docentes: se deben establecer equipos de colaboradores que puedan aprender sobre educación inclusiva y tratar de adquirir perspectivas más claras. (20,31)

- Trabajo colaborativo: Es importante la interacción con docentes externos de otra institución para poder recibir diversas experiencias y ampliar la visión educativa. (20)

- Equipos de apoyo: Debe haber un coordinador que se encargue de supervisar y liderar el trabajo inclusivo en el centro educativo. (20)

1.4.1.2. Marco normativo Internacional y Nacional

1.4.1.2.1. Documentos Internacionales

En diversos acontecimientos internacionales se han presentado normas, legislaciones, congresos, etc.; con la finalidad de comenzar e incentivar las prácticas de la inclusión educativa, enfatizando la inclusión de personas con discapacidad. (37)

Entre 1948 y 1990, la "Organización de las Naciones Unidas" (ONU), pone especial énfasis en el derecho educativo, pensando de forma muy arraigada en las personas que presentan habilidades especiales o algún tipo de discapacidad, para que tengan acceso al sistema de educación básica sin distinción alguna. Entre estos años se presentaron la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Declaración de los Derechos del Niño, Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. (16) En 1978, el informe de Warnock propuso el termino NEE en lugar de los términos deficientes o impedidos. (1)

En 1990, también se produce la "Conferencia Mundial sobre Educación en Jomtiem" (Tailandia) planificada por la ONU y la "Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura" (UNESCO), y es aquí donde logran instituir el término "Educación Inclusiva" a nivel mundial. Estos acuerdos son fortalecidos en la "Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad de Salamanca" (1994), donde se recalca la importancia de aceptar la diversidad en las escuelas y establecer programas educativos diferentes de acuerdo con la necesidad de los alumnos. (2)

En el 2000, en el "Foro sobre la Educación" realizado en Dakar (Senegal) se renueva el compromiso del movimiento "Educación para todos". Un año más tarde en la "Conferencia de Cochabamba" realizada en Bolivia, y con validez para Latinoamérica y el Caribe organizada por la UNESCO, se evidencia la necesidad de establecer medidas ajustadas de acuerdo con las necesidades de cada país. (37)

En el 2006, se aprobó el tratado internacional: "La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad" en la asamblea de la ONU; en su art. 24, señala que los estados partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a

la educación, asegurando un sistema de educación inclusiva en todos los niveles y modalidades educativos, y la enseñanza a lo largo de la vida. (1)

En el 2008, en la Conferencia Internacional de Educación (CIE) en Ginebra de la UNESCO se evaluó el papel desempeñado por los gobiernos y los docentes, en el proceso de implementación de una educación con enfoque inclusivo. En el 2011 según la OMS surge la necesidad de realizar cambios en los sistemas educativos, así mismo se reafirma el derecho a la educación para las personas con discapacidad. (27)

Adicionalmente, en el 2016, se establece el Compromiso internacional mandatado por la ONU en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en particular el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que busca "garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos". (38)

1.4.1.2.2. Documentos Nacionales

Estas políticas buscan proporcionar a los estudiantes espacios donde puedan aprender juntos, incentivando la participación e inclusión social. En el 2009, el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU), refiere que se han establecido propuestas para poder satisfacer aquellas necesidades principales de aprendizaje, así como la apertura del sistema educativo a todas las personas sin ningún tipo de discriminación; teniendo regulación normativa y administrativa que avala estas políticas y determinaciones. (2)

El Acuerdo Nacional de Gobernabilidad y la Constitución Política del Perú, que garantiza la apertura del sistema educativo público y de calidad a todas las personas, además de gratuito e imparcial. (27)

En el Perú para proponer el enfoque inclusivo como parte del Sistema educativo, debió pasar por un sistema educativo paralelo y segregador, donde la educación especial se hacía responsable de la formación integral de los "excepcionales", en la década de los 80. Entre 1993 y el 2000, se pone en marcha el Proyecto de Integración de niños con NEE a la escuela regular a cargo de la UNESCO, lográndose integrar a 768 estudiantes a la básica regular. Es recién en el 2003 con "La Ley General de Educación" (Ley N.º 28044), cuando el sistema educativo peruano establece un enfoque inclusivo, como política de sector, bajo el principio de calidad y equidad; donde la atención a la

diversidad obedece a brindar apoyos, medidas y recursos que respondan a sus características y necesidades educativas. (27)

El Decreto Supremo N.º 026-2003-ED, promulgo la "Década de la Educación Inclusiva del 2003 al 2012", donde se llevó a cabo planes, convenios, programas y proyectos que garanticen la educación inclusiva, así como la reestructuración de la escuela para el acceso, permanencia, promoción y éxito del estudiante con NEE. De aquí surge el Plan Piloto de Inclusión Progresiva de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en el 2005, basado en 4 objetivos estratégicos: cobertura, conversión, calidad educativa y sociedad educadora. En ese mismo año se promulgo el Decreto Supremo N.º 002-2005-ED "Reglamento de Educación Básica Especial". (16)

En el 2006, se publicó las "Normas complementarias para la conversión de los Centros de Educación Especial en Centros de Educación Básica Especial-CEBE y los Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales-SAANEE", mediante la Directiva N.º 076-2006. En esta misma directiva se establece la matrícula y atención de los estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad en los CEBE y la manera de incluir a los menores que presentan NEE por tener discapacidades ya sean leves o sean moderadas, dentro de las "Instituciones de Educación Básica Regular". Por último, establece que el SAANEE es la unidad operativa itinerante, responsable de orientar y asesorar al personal directivo y docente de todas las modalidades y niveles del sistema educativo. (4)

La Resolución Suprema N.º 001-2007-ED, oficializo el "Proyecto Educativo Nacional" (PEN) al 2021: La educación que queremos para el Perú. El primer objetivo estratégico propone el logro de una Educación Básica que otorgue oportunidades educativas de igual calidad para todas las personas y contribuya al cierre de brechas de inequidad. (1)

En el 2008 se presenta la "Resolución Ministerial N°069-2008-ED", que representa la normativa que regula la matrícula de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en las Instituciones Educativas, para que formen parte del sistema educativo en los diferentes niveles y modalidades tomando en cuenta un enfoque educativo inclusivo. (2) En ese mismo año se crea y organiza el funcionamiento de los Centros de Recursos de la Básica Especial-CREBE, espacios de soporte pedagógico, técnico y logístico para las

instituciones y programas de la educación básica especial, bajo la Resolución Directoral N.º 650-2008-ED. Otro evento importante ese año, fue el Concurso de Experiencias exitosas en educación inclusiva a nivel nacional. (1)

En el 2011, se desarrolló la "Mesa de Diálogo y Acción conjunta por la Educación Inclusiva", fue la primera alianza entre el estado y la sociedad civil para el desarrollo de las políticas, culturas y prácticas inclusivas.

En el Decreto Supremo N.º 011-2012-ED, Reglamento de la Ley N.º 28044, en su art. 11, menciona "El estado garantiza que los servicios educativos brinden una atención de calidad a la población que se encuentren en situación de vulnerabilidad por condición de discapacidad.

a) Promueva medidas para garantizar el acceso a una educación pertinente y de calidad y una conclusión oportuna.
b) Orienta la formación inicial y en servicio de los docentes para su atención pertinente y garantiza la capacitación de docentes de instituciones educativas públicas.
c) Establece lineamientos para realizar diversificaciones y adaptaciones curriculares pertinentes a las características de los estudiantes en sus respectivos entornos.
d) Asegura que el servicio educativo se brinde de acuerdo con las características y necesidades específicas de la población, proporcionándole las condiciones que se requieran para alcanzar los logros de aprendizaje esperados.
e) Apoya las prácticas inclusivas de la población con NEE, con la participación de los SAANEE, generando un entorno educativo que valore, fortalezca y respete la diversidad, así como el sentido de comunidad. (1)

En el 2012 se aprueba la Nueva Ley General de la Persona con Discapacidad (Ley N.º 29973), en el Capítulo V "Educación y Deporte", menciona que toda persona con discapacidad tiene derecho a recibir una educación de calidad, con enfoque inclusivo, que responda a sus necesidades y potencialidades, en el marco de una efectiva igualdad de oportunidades. Ninguna institución educativa pública o privada puede negar el acceso o permanencia de una persona por motivos de discapacidad. También menciona

que las Instituciones Educativas de las diferentes etapas, modalidades y niveles del Sistema educativo nacional están obligadas a realizar las adaptaciones metodológicas y curriculares, así como los ajustes razonables necesario para garantizar el acceso y permanencia del estudiante con discapacidad, así como apoyar en su desarrollo integral. (1)

En el 2016 se aprueba el "Plan Estratégico Sectorial Multianual de Educación 2016-2021". En este documento se presenta la realidad que describe que existen diferentes necesidades dentro del sistema educativo, para lograr que sea de calidad e igualitario para todos, tomando atención especial en las personas que presentan discapacidad. (16) Además, en este mismo año se aprueba el "Currículo Nacional de la Educación Básica" (CNEB).

En el 2017, se aprueba la Resolución Ministerial N.º 465-2017-MINEDU, donde se crea una comisión sectorial de naturaleza temporal encargada de formular la propuesta de política para la atención de estudiantes con NEE de apoyo educativo de la educación básica, técnico productiva y superior, el marco del enfoque inclusivo, en torno a los componentes de calidad de aprendizajes, gestión sectorial, calidad docente e infraestructura y espacios educativos y deportivos. (4)

En el 2018, la Ley N.º 30797, Ley que promueve la educación inclusiva, incorpora los artículos 19-A y 62-A en la "Ley General de Educación", donde menciona que las instituciones educativas adoptan medidas para asegurar las condiciones de accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad en la provisión de los servicios educativos; y, desarrollan planes educativos personalizados para estudiante con NEE. (4)

Resolución Viceministerial N.º 220-2019-MINEDU, Norma Técnica "Orientaciones para el desarrollo del Año escolar 2020 en Instituciones Educativas y Programas Educativos de Educación Básica" señala que "en la EBR y en la EBA se reservan como mínimo dos (02) vacantes por aula para las y los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad leve o moderada, hasta por 15 días calendario, a partir del inicio de la matricula". (4)

Aún es necesario superar algunas brechas para poder lograr el objetivo final de un sistema de educación inclusiva nacional. Siendo así, el MINEDU establece que la normativa legal establecida no es suficiente, puesto que se requieren modificaciones en las actitudes, que los intervinientes en el sistema educativo toman frente a la educación inclusiva y su desarrollo dentro de los centros educativos. (16)

1.4.1.3. Actitud

El término "actitud" como dice Castillo (39) : La actitud se define como una reacción la cual es determinada por diversas circunstancias que lleva al sujeto a tomar decisiones según lo ocurrido. Provoca que el individuo actúe de una manera predeterminada, específica, de manera repetitiva y constante. Estas reacciones generan en las personas diferentes maneras de portarse ante los hechos parecidos. (40)

Baron y Byrne (41) consideran que la actitud es vista como una reacción negativa o positiva hacia algo concreto o abstracto siendo la actitud hacia estas algo aprendido y usado establemente, poseen 3 componentes:

- Cognoscitiva: Formado por creencias y apreciaciones de un objeto, así como el conocimiento que se tiene de este. La representación cognoscitiva puede ser errada, aun así, esta no tiene consecuencias en la fuerza del afecto hacia el objeto. También puede ser imprecisa generando poca fuerza de afecto hacia el objeto. El lado cognoscitivo es representado por las percepciones impresiones y opiniones que se forman las personas, estas pueden ser ideas buenas o malas de objetos o individuos. (40,41)

- Afectiva: Es el afecto o el rechazo hacia un objeto. Característica de las actitudes en donde encontramos la diferencia entre creencias y juicio. La parte sentimental de una actitud está en relación con lo aprendido del entorno social. (40,41)

- Conductual: Es cuando se actúa de una manera en concreto hacia un objeto. La actitud es definida por el comportamiento debido a que está unido a la percepción, temperamento e incentivo del individuo. Una actitud es una emoción positiva o negativa

predispuesta y obtenida mediante la experiencia que determina una respuesta del sujeto con lo que lo rodea. (40,41)

1.4.1.3.1. Tipos de actitud:

Las bifurcaciones de la actitud determinan las formas diferentes de actuar, de un individuo, ante situaciones similares. Es por esto por lo que es frecuente escuchar términos como conducta positiva y conducta negativa, las cuales pueden formar un camino de éxito como de fracaso. Los estudiosos del tema debido a esto han clasificado los tipos de actitud según la percepción y experiencias del individuo. (42)

1. Actitud Proactiva. Se relaciona con individuos con un enorme aliciente para conseguir sus metas de vida. Con pericia para direccionar sus esfuerzos en lo que desea lograr y con la capacidad de transmitir dicho deseo en su entorno. Puede resolver problemas. (2,43)

2. Actitud Colaboradora. Está en relación con los individuos que se encuentran capacitados en la ayuda de la obtención de las metas, las cuales tienen capacidad inspiradora y se dedican a auxiliar desde la primera ocasión. (33,34) Sin embargo, estas personas a pesar de ser entusiastas y preparadas suelen optar por estar en el segundo lugar. (2,43)

3. Actitud Reactiva.: Son individuos que dan lo mejor de sí mismos, pero necesitan ser guiados de manera continua, al carecer de motivaciones personales se conforman con ser de utilidad y de cumplir su rol sin aventurarse a revolucionar su entorno. (2,43)

4. Actitud Pasiva: Individuos que no realizan trabajo alguno dándole igual los resultados de sus metas. (2,43)

5. Actitud Negativa: individuos que suelen encontrar el lado negativo de los planes para cumplir objetivos, siendo malos colaboradores y poco entusiastas. (2,43)

1.4.1.3.2. Características de las actitudes

Es de gran importancia tener en cuenta el origen de las actitudes, ya que tienen gran peso en la relación actitud - comportamiento. Se sabe que las actitudes formadas por experiencias propias presentan lazos más fuertes sobre el comportamiento a diferencia

de aquellas actitudes nacidas de rumores las cuales presentan lazos débiles. La magnitud de las actitudes es otro factor que repercute dentro de las relaciones comportamiento-actitud y tiene 3 características: (44)

- Interés propio

-La identificación social, cuando existe una actitud dentro de un grupo con la cual la persona se identifica. (44)

-Lazos entre actitud y valores, cuando la actitud de la persona está guiada por sus principios se vuelve de gran importancia respecto a su comportamiento. (44)

Cuando el individuo conoce acerca del objeto es fácil establecer una actitud hacia este, mientras esta sea accesible, en otras palabras, de fácil acceso mental en distintos momentos. Al ser más fuerte una actitud, la mente accede con facilidad a esta. (44)

Todas estas características son importantes respecto a la fuerza de las actitudes, ya que mientras más intensas sean generan una gran influencia en el comportamiento, son más difíciles de cambiar con el paso del tiempo y son muy duraderas. Tienen un gran impacto sobre la cognición social. (45)

1.4.1.3.3. Los aspectos individuales

Los vínculos entre la actitud y comportamiento pueden ser más o menos intensos dependiendo de la persona, ya que aquí entra en juego la personalidad del individuo. Algunos individuos usan sus actitudes como patrón de comportamiento decidiendo por ellos mismos cómo comportarse según la situación que se les presente, ellos interiorizan sus decisiones. Por el contrario, existe otro grupo que basa su comportamiento dependiendo del entorno, siguen lo que el grupo hace para no desencajar con este, a esto se lo conoce como la auto vigilancia. La relación actitud comportamiento difiere entre las personas. (46)

Por lo tanto, es fácil predecir el comportamiento de las personas en base a sus actitudes, esto sería factible para individuos que toman de referencia sus actitudes de manera representativa, teniendo estos un bajo nivel de auto vigilancia. Diferente ocurre en

individuos con mayor de nivel auto vigilancia ya que la intensidad del vínculo actitud comportamiento sería muy bajo. (46)

1.4.1.4. Actitudes y percepciones de los docentes hacia la Educación Inclusiva

Para que se desarrollen modelos educativos inclusivos eficaces, es necesario repensar la educación, hacer cambios profundos y reestructurar las culturas, las políticas y las prácticas de las instituciones educativas para dar respuesta a la diversidad y a la heterogeneidad de los estudiantes. (47)

El docente desempeña un gran papel ya que su actitud tiene gran importancia sobre el entorno educativo, estudiantes con NEE o no y con los padres de familia, pudiendo fomentar la inclusión o de lo contrario la discriminación. (48)

Echeita y Domínguez mencionan que los déficits para llevar a cabo una educación inclusiva se encuentran en el ámbito de voluntad y determinación por parte de los agentes educativos y en especial la del docente, ya que en ningún país son limitados los conocimientos y las capacidades, y esto resulta contradictorio y paradójico según los autores. (9)

Es fundamental que cada docente desarrolle diversas actitudes relacionadas con la educación inclusiva que tengan valoración positiva, del mismo modo, que comprendan las diferencias que existen entre los estudiantes y que esas características diferentes son parte del sistema educativo, y se debe aprender a convivir con esa realidad. Existen diversas maneras de identificar qué tipo de actitudes presentan los docentes frente a la educación inclusiva. Artavia (10) menciona que existe cinco actitudes de los docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas especificas; la escéptica, caracterizada por desconfianza y no credibilidad hacia la inclusión educativa; el rechazo, el docente manifiesta su oposición y negativa de incluir a personas con NEE; ambivalente, se evidencia una aparente aceptación hacia el estudiante con NEE fundamentada en sentimientos de pesar y lástima; optimismo empírico, se aplica la integración educativa y por último la responsabilidad social bajo un actitud de apertura al cambio y valoración al ser humano. Por otro lado, Mora, en su investigación identifico cuatro categorías de actitudes (paternalista, sobreprotección,

consideración y rechazo), de los maestros frente a los estudiantes con discapacidad intelectual.

Es necesario estudiar las variables que influyen en la actitud de los docentes, ya que estos agentes educativos son considerados ejes fundamentales para que se genere la educación inclusiva, porque son los principales protagonistas del proceso de enseñanza. (49) Existen investigaciones que han determinado que las actitudes que muestran los docentes frente a la educación inclusiva dependen del género, la edad, la formación profesional que han recibido, los años que tengan de experiencia, el nivel educativo que enseñan, el tipo de centro educativo en el que enseñan, y, la relación que hayan presentado con personas que tienen alguna discapacidad. (47)

Alemany y Villuendas (50), explican que para una verdadera educación inclusiva y atención a la diversidad, es necesario un actitud positiva por parte de los docentes, así mismo a través de sus investigaciones establecen diferentes tipos de factores que podrían explicar las actitudes del docentes, así tenemos: "factores relativos al profesorado (formación inicial y continua, concienciación, etc.)"; "factores relativos al alumnado (edad, dificultades, etc.)"; "factores relativos a la Administración (aportación de los elementos y recursos necesarios, inversiones)"; "factores relativos al centro (compromiso con la inclusión, organización, recursos, etc.)"; "factores relativos a la familia (actitud, implicación y participación)". En una clasificación parecida, Avramidis y Norwich (51) mencionan cuales pueden ser las características que influyen en las actitudes de los docentes para con la educación inclusiva: "variables relativas al alumnado (tipo de necesidades educativas, posibilidad efectiva de integración)", "variables relativas al profesorado (convicciones personales, formación, experiencias previas en este campo, etc.)" y "variables relativas al ambiente educativo (apoyos materiales y humanos existentes)".

Del mismo modo, la actitud de los profesores puede estar determinada por los recursos que tenga su institución educativa si es adecuada o no. (17) En muchos casos los docentes por falta de herramientas no se sienten capacitados para poder asumir el reto, por ello el alumno con NEE ante sus ojos no es normal y necesita una educación especial, fomentando la segregación. (52)

En el estudio de Rodríguez (53) se muestra que “la formación de los docentes ya sea inicial del mismo modo la permanente”, son factores que presentan una influencia que es mayor, con relación a la actitud de los docentes en relación a la educación inclusiva y la diversidad de tipos de estudiantes.

La oportunidad de cambiar el currículo escolar con el fin de modificar dichas actitudes ayuda a la creación de elementos necesarios de auxilio al docente para la optimización del aprendizaje en alumnos con NEE y sin ellas, cumpliendo así con el objetivo de otorgar una educación equitativa personalizada y grupal.

Otros autores afirman que es clave para la educación inclusiva, que los docentes reciban capacitaciones adecuadas y se les fomente espacios de discusión sobre el tema para poder reflexionar acerca de sus propios conceptos interiorizados, con lo cual se pueden desarrollar estrategias educativas que no resalten las limitaciones del alumno y se deje de creer que las diferencias son un problema. (48)

Para que la capacitación se haga realidad es vital que se dé tiempos de colaboración a los docentes para que puedan interactuar entre ellos, intercambiar experiencias y poder diseñar planes de trabajo conjunto, estudiando también los fundamentos teóricos, y las bases legales que respaldan al sistema educativo inclusivo y logren disponer de materiales y actividades según las características de sus alumnos. (48)

La capacitación de un profesor no es solo darle toda información, si no también brindarle los espacios de interacción entre otros docentes para poder compartir sus puntos de vista y poder solventar las falencias iniciales de los planes curriculares, también se puede cambiar la forma en la que estos vieron en un principio el significado de la discapacidad fomentando que la educación inclusiva sea vista como una manera de enriquecer, el aprendizaje de todos los estudiantes. (48)

Las actitudes que los docentes tomen hacia la educación inclusiva guardan relación estrecha con la confianza que la sociedad deposita en ellos. Esto quiere decir que mientras la sociedad empieza a entender la importancia que tiene una educación que mire al alumno de manera individual y grupal, esto hará que el docente adquiera una

mayor responsabilidad con su labor. En esto radica la gran importancia de participación de todo sector social para hacer realidad la educación de carácter inclusiva. (54)

1.4.1.5. Prácticas Inclusivas de los Docentes

La instrucción diferenciada es un enfoque necesario para abordar las necesidades de todos los estudiantes en un aula inclusiva. Para cumplir este objetivo no se requiere de tecnologías costosas, sino estrategias de enseñanza basadas en evidencia. (6) Para implementar exitosamente una política de educación inclusiva es necesario una diversidad de prácticas de enseñanza de acuerdo con la variedad de estudiantes. Asimismo, incluye un proceso de enseñanza personalizada, buscando encontrar las estrategias para poder llegar a cada estudiante, recurriendo a contenidos que les sean significativos y que despierten su interés según sea su heterogeneidad. (47) En muchos de los casos, los docentes intentan adaptar su enseñanza según las diversas necesidades de los estudiantes, sin embargo, no logran cumplirlo en la práctica debido a diferentes motivos como: la costumbre de un estilo de enseñanza, no contar con la preparación necesaria, o la atribución de las fallas a las debilidades de los estudiantes y no a la enseñanza ineficiente. La finalidad de la instrucción diferenciada es maximizar la capacidad de aprendizaje de cada alumno. (6)

Son necesarios diez criterios para una buena educación inclusiva, entre ellos se encuentran el definir objetivos y criterios para el éxito, dividir las tareas en varios pasos y adaptarlas de acuerdo con los recursos y necesidades de los estudiantes, utilizando materiales diferenciados. También, se hace necesario el control del progreso de cada uno de los estudiantes, brindando retroalimentación, estrategias de aprendizaje, realizando ejercicios y repeticiones y utilizando formas interactivas de cooperación junto a tareas adicionales. (5)

Los estudios señalan que existe vínculo entre la actitud y las prácticas inclusivas, entonces, un mayor uso de prácticas de enseñanza inclusivas por parte de los docentes conllevaría a tener actitud más positiva, y viceversa. (55) “Las actitudes preceden a la acción, pero la acción refuerza la actitud correspondiente”. (24)

Los autores como Booth y Ainscow, definen las prácticas inclusivas como las múltiples acciones y actividades, que movilizan medios para fomentar la participación de todos los estudiantes, resultado de la culturas y políticas inclusivas. (7) La práctica inclusiva tambien es entendida como el centro de reflexión sobre como optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, que responda a toda la diversidad del aula. (23)

En la actualidad existen múltiples maneras para que un docente lleve a cabo sus clases y con éstas consigan llegar a cada uno de sus estudiantes. Considerando las características y capacidades de cada alumno se puede lograr que se incluyan en su totalidad en el salón de clases y en el centro educativo. Se pueden apreciar "estrategias organizativas" (uso de técnicas de tipo educativo que buscan un ambiente que se acople a todo el grupo de alumnos a enseñar), "estrategias didácticas" (con la finalidad de lograr que el alumno capte las enseñanzas y están puedan ser evaluadas), "adaptación de actividades, recursos y tipos de agrupamientos de los alumnos" (en primer lugar, estaría la adaptación a las actividades a realizar dentro del centro educativo, por parte de todos y cada uno de los alumnos, y que se puedan formar equipos de trabajo sin distinciones). (6)

1.4.1.6. Importancia de la formación del Docente para la educación inclusiva

Desde que se llevó a cabo la "Conferencia Internacional de Educación 48ª, Reunión sobre educación inclusiva", se puede evidenciar que los docentes necesitan en mayor proporción, formación con relación a la educación formativa, y, todos los temas relacionados. En el documento de la UNESCO (56) refiere: "… que formen a los docentes dotándoles de las capacidades y los materiales necesarios para enseñar a distintas poblaciones estudiantiles y satisfacer las distintas necesidades de aprendizaje de las diferentes categorías de educandos, mediante métodos como el desarrollo profesional a nivel de la escuela, la formación inicial sobre inclusión y una instrucción en la que se tenga en cuenta el desarrollo y los puntos fuertes de cada educando".

Según Infante (57), las instituciones que forman docentes recibieron de golpe los cambios relacionados a la inclusión educativa, y las modificaciones del currículo y las prácticas educativas, modificaciones los niveles de educación, así como la inclusión de

nuevas especialidades relacionadas, y han tenido que aprender a incluir y manejar definiciones relacionados, tales como: “NEE, diversidad, interculturalidad, integración e inclusión”

La literatura que habla sobre inclusión educativa establece que se debe entregar herramientas al docente para que alcance los conocimientos necesarios, y se puedan generar instituciones educativas con misión inclusiva, es decir, el docente necesita aprender cual es la dinámica necesaria para generar inclusión educativa. (58,59)

En el Perú, la formación profesional del profesorado se realiza en las Universidades y en los Institutos Superiores Pedagógicos entre nacionales y particulares. Así mimo, estos centros de estudios superiores, consideran el Enfoque Inclusivo como parte de la formación inicial del docente, incluyendo algunos cursos destinados a responder a la diversidad del aula. De esta manera, tenemos a la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFE) que, dentro de su malla curricular, tienen asignaturas denominadas “Necesidades Educativas, Inclusión Educativa, Educación Compensatoria” y “Estrategias de Inclusión” impartidas durante el IX y X ciclo, respectivamente.

En la Universidad Cesar Vallejo (UCV), en su malla curricular para la formación de docentes, tienen asignaturas, en nivel inicial, denominada “Educación Inclusiva e Interculturalidad”; en nivel primaria, “Estrategias para la atención a la diversidad” y “Adaptaciones curriculares para la atención a la diversidad” impartidas durante el V, III y V ciclo, respectivamente.

La Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), dentro de su malla curricular destinado a la formación del docente, presenta asignaturas denominadas “Programación, diversificación y adaptación curricular”, “Interacciones en el aula y atención a la diversidad “, “Interacción educativa en aulas inclusiva” y “Educación inclusiva”.

En la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), dentro de la malla curricular para la formación profesional del docente del nivel inicial y primaria no cuenta con asignaturas bajo el enfoque inclusivo.

Por último, en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán (UNE), "La Cantuta", una de las principales universidades responsables de formación de docentes a nivel nacional; se encontró que, dentro de su malla curricular de los futuros docentes de la especialidad de inicial, el estudiante puede llevar como área secundaria: Retardo Mental, en el X ciclo. En los demás niveles no se imparte ningún otro curso respecto a Inclusión Educativa.

"En la Ley N.º 29773 - Ley General de la Persona con Discapacidad, en su artículo 39, menciona que las universidades, institutos y escuelas superiores, públicos y privados, incluyen asignaturas sobre discapacidad en los currículos y la formación de técnicos y profesionales en los campos de la educación, el derecho, la medicina, la psicología, la administración, la arquitectura, la ingeniería, la economía, la contabilidad y el trabajo social". (4) Lo que se observa es que diversas instituciones de formación superior pedagógicas no han considerado en sus planes de estudio contenidos con enfoque inclusivo para la formación inicial de docentes.

Los centros educativos de formación inicial de docentes son los primeros que requieren generar prácticas de tipo inclusivas, entonces necesitan estar vinculados con diferentes grupos de personas relacionados, tales como: las agrupaciones de docentes, aquellos que administran la educación, estructuras de base y por sobre todo los centros educativos regulares, de esa forma se podrán seguir trasladando las prácticas novedosas, que se orientan en la búsqueda de una educación que tenga como característica la calidad y la equidad entre todos los que tienen derecho a acceder a ella.

"Uno de los factores que determinan la calidad educativa y desarrollo de capacidades y competencias de las y los estudiantes, es la capacidad profesional del docente para brindar una educación de calidad, así como la capacidad de adecuarse a las necesidades educativas de las y los estudiantes con diversidad funcional. Dichas capacidades se logran mediante la capacitación, evaluación y promoción permanente". (4)

"El presupuesto asignado a la formación de profesionales con competencias para la atención de estudiantes con discapacidad representa únicamente el 1% del Programa Presupuestal 106. Del cual el 97,5% es para la educación especial y solo 2,5% para profesionales de las instituciones educativas inclusivas. A estos datos se suma la

presentación ante la Comisión de Inclusión y Personas con Discapacidad del Congreso de la República; que los programas de capacitación desarrolladas por la "Dirección General de Básica Especial" (DIGEBE), solo logro capacitar al 4% de docentes de Educación Básica Regular, Educación Básica Alternativa y Educación Técnica Productiva". (4) Ante estos datos se demuestra la falta de docentes capacitados para brindar una adecuada atención de los estudiantes con NEE asociados a discapacidad, lo cual se convierte una barrera que impide el logro de aprendizajes a los estudiantes con discapacidad. Teniendo en cuenta que la educación inclusiva se lleva a cabo en las II.EE. de EBR, es notable que el personal docente y directivo se encuentre debidamente capacitado en educación inclusiva y atención a la diversidad.

1.4.1.7. Diseño Universal para el aprendizaje

En el transcurso del tiempo se ha generado resultados teóricos y legislativos con relación a la educación con un enfoque inclusivo, aunque aún hace falta desarrollar las prácticas de los docentes en las aulas, para que todos los estudiantes sin distinción alguna logren tener las mismas circunstancias de adquirir conocimientos. (36) Este reto práctico podría hacerse realidad, si se diseña un currículo flexible y accesible que responda a toda la diversidad, y así disminuir las posibles barreras al aprendizaje.

En los años 90 surgió el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) a base de las investigaciones realizadas por David H. Rose y Anne Meyer en el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST). (32) El DUA surgió como una alternativa didáctica para la educación inclusiva. Este diseño otorga al estudiante la cualidad de poder contar con características múltiples y diferentes, y a partir de eso, pretende brindarle a la malla educativa elementos flexibles, ya sea en el cumplimiento de objetivos, los métodos ocupados, y recursos, así como las formas de evaluación de los aprendizajes adquiridos. (36)

El DUA surge desde la pluralidad al momento de realizar la programación de la malla curricular y al generar las estrategias educativas, en la búsqueda de que se generen mayores opciones para cada tipo de alumnos y todos ellos logren obtener aprendizaje. Este diseño les otorga a los docentes un currículo que es más flexible, para poder

entregar a sus alumnos mejores prácticas, y acabar con los obstáculos que generan diferencias. Siendo así, se debe notar el gran nivel que genera este tipo de modelo en el sistema educativo, y la contribución con el cumplimiento del "Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS4) de la Agenda 2030": "Garantizar una educación inclusiva y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos". (29)

El docente desempeña un rol importante, el desarrollo de la educación con enfoque inclusivo y las metodologías relacionadas al DUA, a partir de este diseño se pretende que los docentes y demás participes, logren obtener y aplicar prácticas educativas inclusivas, y de esa forma logren buenos resultados dentro de los cambios que genera este enfoque educativo. (30) Por ello resulta importante que los docentes conozcan las metodologías y estrategias del DUA, para aplicarlo en el quehacer profesional. Es pertinente la formación docente con bases en DUA, para contribuir en una educación inclusiva.

El DUA está configurado por 4 argumentos que son: la neurociencia, el aprendizaje cognitivo, la tecnología de la información (TIC) y la práctica e investigación educativa. Además, se configura de tres redes (reconocimiento, estratégicas y afectivas) que conforman los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y es así como nace los tres fundamentales principios del diseño universal del aprendizaje que orientan la práctica educativa. Los tres principios actúan de forma interrelacionada, cada uno de ellos consta de tres pautas y puntos de verificación, donde se encuentran las estrategias didácticas y propuestas metodológicas específicas.

El modelo y enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), nos brinda una clave para responder a la diversidad, quiere decir las diferentes capacidades, estilos de aprendizaje, motivaciones e interés, culturas, entre otras presentes en el contexto educativo; debido a ello los docentes deberían considerar esta diversidad al planificar sus sesiones de aprendizaje, no solo pensar en el promedio sino en todos. No considerar la diferencia y no proporcionar distintas vías para alcanzar los desempeños y competencias, puede ser una forma de exclusión o discriminación. (29) Por ello, es necesario formar a los profesores en la aplicación de este enfoque así se brindaría las mismas oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales. (30)

1.1.1. Definición de términos

- **Actitudes:** Reacciones positivas o negativas que llevan al individuo a tomar una decisión frente a una situación determinada. (39)

- **Centro de Educación Básica Especial (CEBE):** "Es la institución educativa que brinda un servicio educativo especializado y transdiciplinario a niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad severa que requieren apoyos permanentes y especializados para garantizar su acceso a la educación en igualdad de oportunidades que el resto de estudiantes". (1)

- **Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB):** Es el marco de la política educativa de la educación básica que contiene los aprendizajes que se espera de los estudiantes, por ciclo, nivel y modalidades, durante su formación básica, en concordancia con lo fines y principios de la educación peruana, los objetivos de la educación básica y el Proyecto Educativo Nacional. Además, contiene orientación para la evaluación formativa y la diversificación curricular.

- **Dirección General de Educación Especial (DIGEBE):** Es el órgano responsable de la atención de las personas con discapacidad, asume la responsabilidad de proponer los cambios que el sistema educativo requiere para lograr una educación de calidad con equidad para estas personas, en igual condiciones y oportunidades, con la participación de la familia y comunidad. (19)

- **Docentes:** Son individuos que se dedican a impartir conocimientos a otros individuos. (39)

- **Educación Básica Especial (EBE):** La Educación Básica Especial tiene un enfoque inclusivo y atiende a personas con necesidades educativas especiales, con el fin de conseguir su integración en la vida comunitaria y su participación en la sociedad. (19)

- **Educación Básica Regular (EBR):** Es la modalidad que abarca los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Está dirigida a los niños y adolescentes que pasan, oportunamente, por el proceso educativo de acuerdo con su evolución física, afectiva y cognitiva, desde el momento de su nacimiento. (19)

- **Educación:** Se define como el proceso por medio del cual se brinda aprendizaje y enseñanza que se brinda en instituciones educativas públicas y privadas. Aporta a la formación integral de las personas, al pleno desarrollo de sus potencialidades, a la creación de cultura, y al desarrollo de la familia y de la comunidad. (39)

- **Educación Inclusiva:** Modelo educativo establecido con la finalidad de atender las necesidades de aprendizaje de todos los individuos de manera igualitaria, tomando en cuenta sus condiciones especiales. (39)

- **Ministerio de Educación del Perú (MINEDU):** El ministerio de Educación es el órgano del Gobierno Nacional que tiene por finalidad definir, dirigir y articular la política de educación, cultura, recreación y deporte, en concordancia con la política general del Estado. (19)

- **Necesidades Educativas Especiales (NEE):** Aquellos individuos que presentan características que hacen que presenten dificultades o discapacidades que influyen en su ritmo de aprendizaje. (31)

- **Prácticas**: Realización de actividades de forma continuada de acuerdo con las reglas del individuo. (39)

- **SAANEE:** es el "Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales", conformado por docentes y no docentes, promueve el enfoque inclusivo. Se encarga de brindar colaboración y acompañamiento que necesitan aquellas instituciones del sector educativo que tienen entre sus aulas a estudiantes con NEE; asimismo, orienta a las familias y a la comunidad sobre esta problemática. (31)

1.1.2. Formulación de hipótesis

Ho: Los docentes de las Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo, en su mayoría, no muestran actitudes positivas y altas prácticas orientadas hacia la educación inclusiva.

H_1: Los docentes de las Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo, en su mayoría, muestran actitudes positivas y altas prácticas orientadas hacia la educación inclusiva.

CAPÍTULO II

MÉTODOS

2.1. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1.1. Tipo de investigación

La investigación presenta un enfoque **cuantitativo**, y tipo **descriptivo**.

El enfoque de la investigación es cuantitativo, puesto que realizará una medida contable de los datos recolectados para la variable de estudio, tomando en cuenta el comportamiento que adopta la variable, y es así, de acuerdo a la definición de Hernández et al. (60).

Según Polit y Hungler (61) un estudio descriptivo tiene como característica principal observar el hecho, suceso o fenómeno, que se encuentra ocurriendo de manera natural. La investigación descriptiva se encarga de observar los acontecimientos, sin llegar a explicarlos, o averiguar la justificación de estos sucesos o fenómenos. Por lo tanto, este estudio es tipo descriptivo, porque se desea determinar el comportamiento de la variable de estudio, sin buscar razones de los hechos acontecidos.

2.1.2. Diseño de la investigación

El estudio presenta un diseño **no experimental** de tipo **observacional**, de **corte transversal (estudio de prevalencia)**, y es así porque presenta las siguientes características:

Es un estudio es no experimental porque no realiza ningún tipo de manejo o manipulación en las variables de estudio que se viene evaluando. (62)

Es un estudio observacional, puesto que estos diseños de investigación presentan como finalidad la observación y el registro de lo observado en los sucesos o hechos acontecidos sin llegar a tener intervención en ellos, es decir, valora lo ocurrido en su estado natural. (63)

Es un estudio es de corte transversal de prevalencia, puesto que, todas las medidas del comportamiento de las variables de investigación se realizan en un solo momento del tiempo, y no se presentan seguimiento de las mismas en periodos (62), es decir, se escogió a un grupo de personas en un momento especifico, para formar parte de la investigación, en este caso el año 2020.

2.1.3. Población

La población es el grupo de aquellos casos totales que coinciden en un conjunto de descripciones de acuerdo a situaciones o hechos acontecidos relacionados con el estudio. (60) Es un grupo con vinculación debido a sus condiciones, siempre tomando en cuenta lo requerido para la propia investigación a realizar. (64) Entonces, la población de la investigación estará constituida por el grupo de personas que se encuentran vinculadas por determinadas características.

Según los datos de la Estadística de la calidad Educativa (ESCALE) (65), el distrito de Chaclacayo, cuenta con 18 Instituciones Educativas Regulares de tipo pública, del nivel de Inicial, Primaria y Secundaria, de las cuales, 14 cuentan con uno o más estudiantes en inclusión.

La población del presente estudio está constituida por 145 docentes en servicio, del nivel de educación inicial, primaria y secundaria, entre nombrados y contratados, de 14 Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo que pertenece al ámbito de la jurisdicción de la UGEL N°06. Estás 14 Instituciones Educativas Regulares se encuentran descritas en la tabla 1, así como el nivel, la cantidad de estudiantes incluidos y docentes inclusivos.

Tabla 1 Instituciones Educativas Regulares Inclusivas

N.º	Institución Educativa	Nivel	Estudiantes Incluidos	Docentes Inclusivos
1	N°016 Libertador Simón Bolívar y Palacios	Inicial	2	2
2	N°148 Villa Rica	Inicial	1	1
3	N°132 Los Ángeles de María	Inicial	2	1
4	N°144 Mundo de Colores	Inicial	1	1
5	N°128 Santa Rosita De Ñaña	Inicial	1	1
6	N°1199 Mariscal Ramón Castilla	Primaria	9	10
		Secundaria	12	30
7	N°787 Almirante Miguel Grau	Primaria	5	6
		Secundaria	1	10
8	N°1188 Juan Pablo II	Primaria	2	3
		Secundaria	2	10
9	N°1217 Jorge Basadre	Primaria	1	2

		Secundaria	2	10
10	N°1192 Florentino Prat	Primaria	4	5
11	N°1189 Alberto Rivera y Piérola	Primaria	2	3
12	N°1218 San Luis María De Monfort	Secundaria	5	20
13	N°0053 San Vicente De Paul	Primaria	1	3
		Secundaria	3	12
14	Felipe Santiago Estenos	Secundaria	3	15
Total			**59**	**145**

* Fuente: Elaboración propia usando la base de datos de ESCALE (65)

La unidad de análisis del estudio serán los 145 docentes de las Instituciones Educativas Regulares de los niveles inicial, primaria y secundaria que se encuentran en la tabla 1, y que contaban con la característica definidas en los criterios de inclusión.

2.1.4. Muestra y muestreo

Según Bernal (64) la muestra de la investigación es una parte proporcional de la poblacion del estudio, está se escoje para que contribuya con la informacion pertinente para obtener los resultados de la investigación, por medio de observación y medición del comportamiento de las variables de estudio. Asimismo, Tamayo (66) establece que la muestra debe ser un grupo representativo de la población total y debe ser escogida bajo un muestreo confiable, para evitar lo errores y perder válidez.

La muestra fue compuesta por docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo que formaron parte de la población. Por medio de la fórmula para el cálculo de poblaciones finitas, se determinó que el tamaño de la muestra ascendía a 106 docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo que presentaban la característica de inclusivos y que formaban parte de la población.

Una vez calculado el número de la muestra, que ascendía a 106 docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo que formaban parte de la población, se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, para determinar quiénes serían los miembros de la muestra calculada. Un muestreo por conveniencia permite seleccionar aquellas personas que serían accesibles para el investigador y que acepten

ser parte de la investigación (67), tal cual ocurrió con el estudio por razones coyunturales, debido al acontecimiento de la pandemia que se encuentra ocurriendo a nivel mundial, puesto que, conllevó a un cuarentena , justo en el momento de recolección de resultados del estudio.

2.1.4.1 Criterios de inclusión

Los criterios que se han formulado han sido cinco:

- Docentes de Educación Inicial, Primaria y Secundaria de las Instituciones Educativas Regulares Inclusivas.
- Docentes que tenga a cargo uno o más estudiantes con NEE incluidos a su cargo.
- Docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo.
- Docentes con disponibilidad de tiempo.
- Docente con pretensión de participar en la investigación.

2.1.4.2. Criterios de exclusión

Los criterios que se han formulado han sido tres:

- Docentes de Instituciones Educativas Regulares de otros distritos diferentes al distrito de Chaclacayo.
- Docentes que tengan a su cargo en su totalidad estudiantes sin NEE asociadas a discapacidad leve o moderada.
- Docentes que carecen de tiempo para colaborar con la aplicación de los instrumentos de la investigación.

2.1.5 Variables

Variable 1: Actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva

Definición conceptual

Es la predisposición frecuente para responder de manera favorable o desfavorable con relación a la educación inclusiva, establecido con la finalidad de atender las diferentes necesidades de enseñanza que presentan las personas de manera igualitaria, tomando en cuenta sus condiciones especiales. (21, 39)

Definición operacional

La actitud como una mezcla de lo que se cree y siente, que prepara al sujeto a manifestar una conducta de una manera definida, conllevando a medir ese comportamiento como positivo, neutro o negativo. (21)

Dimensiones:

- Dimensión Cognitiva.
- Dimensión Afectiva.
- Dimensión Conductual.

Variable 2: Prácticas de los docentes frente a la educación inclusiva

Definición conceptual

Ejercicio o realización de diversas actividades y acciones que movilizan recursos para promover participación de todo el alumnado, para el estudio, este ejercicio o realización guarda relación con el modelo educativo establecido con la finalidad de atender las necesidades de aprendizaje de todos los individuos de manera igualitaria, tomando en cuenta sus condiciones especiales. (7, 39)

Definición operacional

Actividades realizadas con la finalidad de implementar la política y cultura de educación inclusiva, que obtendrán la calificación de prácticas como alta, mediana o baja.

Dimensiones:

- Condiciones del aula virtual.
- Planeación.
- Uso del tiempo.
- Metodología.
- Evaluación Formativa y Retroalimentación.
- Relación entre el docente y los alumnos.
- Reflexión y sensibilización.
- Formación docente.
- Práctica del SAANEE y docentes.
- Práctica del docente y familias.

2.1.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

2.1.6.1 Técnica de recolección de datos

Se optó por la técnica de la encuesta, la misma que se caracteriza por desarrollar un procedimiento estandarizado de consulta por medio de preguntas que guardan relación con las variables de estudio para lograr medir su comportamiento (60), y a todos los participantes de la investigación se les interrogará con las mismas preguntas a través de un mismo cuestionario. Por temas coyunturales este cuestionario se desarrolló de forma Online.

2.1.6.2 Instrumentos de Medición

El instrumento utilizado está compuesto por dos instrumentos, que se explican a continuación:

Primer Instrumento. Adaptación de la "Escala de actitud docente hacia la educación inclusiva (EADEI)".

Se usó el cuestionario e la "Escala de actitud docente hacia la educación inclusiva (EADEI)", así como lo uso en su estudio Coronel (69); para la investigación se generó una adaptación de la versión original y se sometió a criterios de validez y confiabilidad.

Este instrumento presenta la siguiente ficha técnica:

- Administración: Individual
- Duración: 10 minutos
- Sujeto de aplicación: Docentes de Educación Inicial, Primaria y Secundaria de la Básica Regular de las Instituciones Educativas Regulares, que tenga a cargo uno o más estudiantes incluidos a su cargo.
- El cuestionario consta de 20 ítems, los cuales responden a tres dimensiones:
    - Dimensión Cognitiva: ítems 1,5,6,8,11,12,15 y 17.
    - Dimensión Afectiva: ítems 3,7,9,13, 18,19 Y 20.
    - Dimensión Conductual: ítems 2,4,10,14 y 16.
- El cuestionario es de tipo politómica, que dan como respuesta "Siempre", "Casi siempre", "Algunas veces", "Casi nunca" y "Nunca".

El análisis de los resultados obtenidos en esta parte del cuestionario se realizará de la siguiente manera:

Este primer instrumento contiene enunciados que evaluaron las actitudes que presentan los docentes hacia la educación inclusiva (EADEI) y está compuesto por 20 preguntas, el valor por pregunta se ha medido con la ayuda de la escala de Likert donde: "Siempre" equivale a 5 puntos, "Casi siempre" equivale a 4 puntos, "Algunas veces" equivale a 3 puntos, "Casi nunca" equivale a 2 puntos, y "Nunca" equivale a 1 punto. A excepción del enunciado número 5 y 7, donde, Siempre" equivale a 1 puntos, "Casi siempre" equivale a 2 puntos, "Algunas veces" equivale a 3 puntos, "Casi nunca" equivale a 4 puntos, y "Nunca" equivale a 5 puntos. La valoración de 20 puntos como puntuación mínima y 100 puntos como puntuación máxima. Para clasificar la valoración de la actitud que presentan los docentes frente a la educación inclusiva (EADEI) de Chaclacayo que forman parte de la muestra, fue usada la fórmula de Baremos, con la cual se obtiene un número constante con el que calculará las fluctuaciones de los puntajes asignados para medir la valoración de la actitud (68). La valoración de la

actitud se realiza de acuerdo con el indicador de medida asignado en la operacionalización de variables, pudiendo ser, positivo, neutro y negativo. El cálculo que resulta de la fórmula de Baremos es la siguiente:

Tabla 2 Aplicación de la fórmula de Baremos con relación a la variable actitud

Datos	Aplicación de la fórmula
Ítems (K) = 20 preguntas o enunciados Escala de medición = Escala de Likert Puntuación (escala) mayor = 5	$K = \frac{(N.º \text{ de ítems} * \text{escala mayor}) - K}{3}$ Reemplazo: $K = \frac{(20 * 5) - 20}{3} = 26.6$

* Fuente: adaptación de Fermín y Vásquez (68)

Puntajes según las valoraciones:

- Negativa: 20 - 47
- Neutra: 48 - 73
- Positiva: 74 - 100

Tabla 3 Aplicación de la fórmula de Baremos con relación a la dimensión cognitiva

Datos	Aplicación de la fórmula
Ítems (K) = 8 preguntas o enunciados Escala de medición = Escala de Likert Puntuación (escala) mayor = 5	$K = \frac{(N.º \text{ de ítems} * \text{escala mayor}) - K}{3}$ Reemplazo: $K = \frac{(8 * 5) - 8}{3} = 10.6$

* Fuente: adaptación de Fermín y Vásquez (68)

Puntajes según las valoraciones:

- Negativa: 8 - 19
- Neutra: 20 - 29
- Positiva: 30 - 40

Tabla 4 Aplicación de la fórmula de Baremos con relación a la dimensión afectiva

Datos	Aplicación de la fórmula
Ítems (K) = 7 preguntas o enunciados Escala de medición = Escala de Likert Puntuación (escala) mayor = 5	$K = \frac{(N.º \text{ de ítems} * \text{escala mayor}) - K}{3}$ Reemplazo: $K = \frac{(7 * 5) - 7}{3} = 9.3$

* Fuente: adaptación de Fermín y Vásquez (68)

Puntajes según las valoraciones:

- Negativa: 7 - 16
- Neutra: 17 - 26
- Positiva: 27 – 35

Tabla 5 Aplicación de la fórmula de Baremos con relación a la dimensión conductual

Datos	Aplicación de la fórmula
Ítems (K) = 5 preguntas o enunciados Escala de medición = Escala de Likert Puntuación (escala) mayor = 5	$K = \frac{(N.º \text{ de ítems} * \text{escala mayor}) - K}{3}$ Reemplazo: $K = \frac{(5 * 5) - 5}{3} = 6.6$

* Fuente: adaptación de Fermín y Vásquez (68)

Puntajes según las valoraciones:

- Negativa: 5 - 12
- Neutra: 13 - 18
- Positiva: 19 – 25

Segundo Instrumento. Adaptación de la "Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula Regular (GEPIA)",

Se usó la "Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula Regular (GEPIA)" de los autores García, Romero y Escalante (7); para la presente investigación se generó una adaptación de la versión original y se sometió a criterios de validez y confiabilidad.

En sus dos versiones, Autoadministrada (A) y Observación(O), permiten apreciar cuales son las prácticas de tipo inclusivas en grupos de docentes, son instrumentos de determinación de estas prácticas (70); a través de su aplicación se puede obtener información que permite definir cuáles son los niveles de cumplimiento de las prácticas pudiendo identificarse cuales de ellas se cumplen en menos proporción, para corregir esa dificultad, y, lograr así la enseñanza e intervención de cada uno de los estudiantes, sin distinción alguna. La "GEPIA-A" conlleva a que los docentes tomen consciencia sobre las prácticas que presentan, tomando en cuenta primero aquellas altas prácticas inclusivas y que se encuentran contribuyendo a que se desarrolle el enfoque de educación inclusiva, y sin descuidar las bajas prácticas inclusivas. Esta información puede ser usada por las instituciones educativas para lograr que mejoren las bajas prácticas inclusivas de los docentes, y sigan adelante con las altas prácticas inclusivas. De otro lado, la "GEPIA-O", ofrece resultados objetivos sobre el tipo de prácticas que

presentan los docentes con relación a la educación inclusiva, y así poder determinar cuáles son las áreas que deben revisar y perfeccionar.

El cuestionario "GEPIA" versión Autoadministrada original contiene 58 ítems, para el presente estudio se adaptó los términos y se redujo a 30 ítems con respuestas tipo Likert, distribuidas de la siguiente forma:

Categoría I: "Condiciones del aula virtual (uso y aprovechamiento de los recursos materiales en el aula para brindar una mejor atención y variedad de estrategias de enseñanza)", "planeación (forma en que los docentes evalúan, estrategias que utilizan y adecuaciones curriculares)"; "uso del tiempo (organización del tiempo para trabajar en el aula, de acuerdo al ritmo de aprendizaje de los alumnos)"; "metodología (forma en que el docente realiza su labor, como aborda los contenidos, desarrolla competencias, involucra a los alumnos y promueve la colaboración)"; "evaluación formativa y retroalimentación (refleja si el maestro evalúa respetando el ritmo de aprendizaje de sus alumnos y si lo hace de manera continua y formativa)". (7,25)

Categoría II: "Relación entre el docente y los alumnos (cómo el maestro fomenta el trabajo colaborativo entre sus alumnos, a través de relaciones sanas y respetuosas)"; "Reflexión y sensibilización (reflexión del propio desempeño, el apoyo a la reflexión de los demás y cómo se promueve la equidad en la escuela)"; "Formación docente (uso de los conocimientos, recursos y actualización para potenciar la enseñanza y el aprendizaje)"; "Práctica del SAANEE y docentes (espacios para el trabajo colaborativo entre personal de apoyo y docentes)"; "Práctica del docente y familias (forma de promover la participación de los padres de familia en el aprendizaje de los alumnos)". (7,25)

Puntuación: Se puntuarán las respuestas de los docentes con 5,4,3,2,1 tomando en cuenta la escala Likert de la siguiente forma: 5 siempre, 4 casi siempre, 3 algunas veces, 2 casi nunca y 1 Nunca.

Para clasificar el nivel de cumplimiento de prácticas de docentes de Chaclacayo que forman parte de la muestra, en relación a la educación inclusiva, se usó se usó la fórmula de Baremos, por medio de la cual se obtiene un número constante con el que calculará

las fluctuaciones de los puntajes asignados para medir la valoración de las prácticas inclusivas de los docentes, la valoración de la práctica se realiza de acuerdo al indicador de medida asignado en la operacionalización de variables, pudiendo ser, alta, mediana y baja . El cálculo resultando de la fórmula de Baremos, es la siguiente:

Tabla 6 Aplicación de la fórmula de Baremos con relación a la variable "Práctica"

Datos	Aplicación de la fórmula
Ítems (K) = 30 preguntas o enunciados Escala de medición = Escala de Likert Puntuación (escala) mayor = 5	$K = \frac{(N.º \text{ de ítems} * \text{escala mayor}) - K}{3}$ Reemplazo: $K = \frac{(30 * 5) - 30}{3} = 40$

* Fuente: adaptación de Fermín y Vásquez (68)

Puntajes según las valoraciones:

- Baja: 30 – 70
- Mediana: 71 – 110
- Alta: 111 – 150

Tabla 7 Aplicación de la fórmula de Baremos con relación a la dimensión "Condiciones del aula virtual".

Datos	Aplicación de la fórmula
Ítems (K) = 4 preguntas o enunciados Escala de medición = Escala de Likert Puntuación (escala) mayor = 5	$K = \frac{(N.º \text{ de ítems} * \text{escala mayor}) - K}{3}$ Reemplazo: $K = \frac{(4 * 5) - 4}{3} = 5.3$

* Fuente: adaptación de Fermín y Vásquez (68)

Puntajes según las valoraciones:

- Baja: 4 – 9
- Mediana: 10 – 15
- Alta: 16 – 20

Tabla 8 Aplicación de la fórmula de Baremos con relación a la dimensión "Planeación".

Datos	Aplicación de la fórmula
Ítems (K) = 4 preguntas o enunciados Escala de medición = Escala de Likert Puntuación (escala) mayor = 5	$K = \frac{(N.º \text{ de ítems} * \text{escala mayor}) - K}{3}$ Reemplazo: $K = \frac{(4 * 5) - 4}{3} = 5.3$

* Fuente: adaptación de Fermín y Vásquez (68)

Puntajes según las valoraciones:

- Baja: 4 – 9
- Mediana: 10 – 15
- Alta: 16 – 20

Tabla 9 Aplicación de la fórmula de Baremos con relación a la dimensión "Uso del tiempo".

Datos	Aplicación de la fórmula
Ítems (K) = 2 preguntas o enunciados Escala de medición = Escala de Likert Puntuación (escala) mayor = 5	$K = \frac{(N.º \text{ de ítems} * \text{escala mayor}) - K}{3}$ Reemplazo: $K = \frac{(2 * 5) - 2}{3} = 2.6$

* Fuente: adaptación de Fermín y Vásquez (68)

Puntajes según las valoraciones:

- Baja: 2 – 5
- Mediana: 6 – 7
- Alta: 8 – 10

Tabla 10 Aplicación de la fórmula de Baremos con relación a la dimensión "Metodología".

Datos	Aplicación de la fórmula
Ítems (K) = 6 preguntas o enunciados Escala de medición = Escala de Likert Puntuación (escala) mayor = 5	$K = \frac{(N.º \text{ de ítems} * \text{escala mayor}) - K}{3}$ Reemplazo: $K = \frac{(6 * 5) - 6}{3} = 8$

* Fuente: adaptación de Fermín y Vásquez (68)

Puntajes según las valoraciones:

- Baja: 6 – 14
- Mediana: 15 – 22
- Alta: 23 – 30

Tabla 11 Aplicación de la fórmula de Baremos con relación a la dimensión "Evaluación Formativa y Retroalimentación".

Datos	Aplicación de la fórmula
Ítems (K) = 3 preguntas o enunciados Escala de medición = Escala de Likert Puntuación (escala) mayor = 5	$K = \frac{(N.º \text{ de ítems} * \text{escala mayor}) - K}{3}$ Reemplazo: $K = \frac{(3 * 5) - 3}{3} = 4$

* Fuente: adaptación de Fermín y Vásquez (68)

Puntajes según las valoraciones:

- Baja: 3 – 7
- Mediana: 8 – 11
- Alta: 12 – 15

Tabla 12 Aplicación de la fórmula de Baremos con relación a la dimensión "Relación entre el docente y los alumnos".

Datos	Aplicación de la fórmula
Ítems (K) = 3 preguntas o enunciados Escala de medición = Escala de Likert Puntuación (escala) mayor = 5	$K = \frac{(N.º \text{ de ítems} * \text{escala mayor}) - K}{3}$ Reemplazo: $K = \frac{(3 * 5) - 3}{3} = 4$

* Fuente: adaptación de Fermín y Vásquez (68)

Puntajes según las valoraciones:

- Baja: 3 – 7
- Mediana: 8 – 11
- Alta: 12 – 15

Tabla 13 Aplicación de la fórmula de Baremos con relación a la dimensión "Reflexión y sensibilización".

Datos	Aplicación de la fórmula
Ítems (K) = 2 preguntas o enunciados Escala de medición = Escala de Likert Puntuación (escala) mayor = 5	$K = \frac{(N.º \text{ de ítems} * \text{escala mayor}) - K}{3}$ Reemplazo: $K = \frac{(2 * 5) - 2}{3} = 2.6$

* Fuente: adaptación de Fermín y Vásquez (68)

Puntajes según las valoraciones:

- Baja: 2 – 5
- Mediana: 6 – 7
- Alta: 8 – 10
-

Tabla 14 Aplicación de la fórmula de Baremos con relación a la dimensión "Formación del docente".

Datos	Aplicación de la fórmula
Ítems (K) = 2 preguntas o enunciados Escala de medición = Escala de Likert Puntuación (escala) mayor = 5	$K = \frac{(N.º \text{ de ítems} * \text{escala mayor}) - K}{3}$ Reemplazo: $K = \frac{(2 * 5) - 2}{3} = 2.6$

* Fuente: adaptación de Fermín y Vásquez (68)

Puntajes según las valoraciones:

- Baja: 2 – 4
- Mediana: 5 – 7
- Alta: 8 – 10

Tabla 15 Aplicación de la fórmula de Baremos con relación a la dimensión "Práctica del SAANEE y docentes".

Datos	Aplicación de la fórmula
Ítems (K) = 2 preguntas o enunciados Escala de medición = Escala de Likert Puntuación (escala) mayor = 5	$K = \frac{(N.º \text{ de ítems} * \text{escala mayor}) - K}{3}$ Reemplazo: $K = \frac{(2 * 5) - 2}{3} = 2.6$

* Fuente: adaptación de Fermín y Vásquez (68)

Puntajes según las valoraciones:

- Baja: 2 – 4
- Mediana: 5 – 7
- Alta: 8 – 10

Tabla 16 Aplicación de la fórmula de Baremos con relación a la dimensión "Práctica del docente y familias"**.**

Datos	Aplicación de la fórmula
Ítems (K) = 2 preguntas o enunciados Escala de medición = Escala de Likert Puntuación (escala) mayor = 5	$K = \frac{(N.º \text{ de ítems} * \text{escala mayor}) - K}{3}$ Reemplazo: $K = \frac{(2 * 5) - 2}{3} = 2.6$

* Fuente: adaptación de Fermín y Vásquez (68)

Puntajes según las valoraciones:

- Baja: 2 – 4
- Mediana: 5 – 7
- Alta: 8 – 10

2.1.6.3. Validez del instrumento

La validez de los cuestionarios que se usaron como instrumentos se determinaron por medio del juicio de 05 expertos sobre el tema de Educación Inclusiva, en su totalidad Terapeutas Ocupacionales con experiencia en el Área Educativa.

Tabla 17 Expertos que validaron los instrumentos

N.º	Juez
1	Mg. Milagros de Jesús Céspedes Chauca
2	Lic. Martin Salvador Morales Cárdenas
3	Lic. Sergio Montedoro Wong
4	Lic. Gloria Cáceres Quispe
5	Lic. Pedro Sánchez Velásquez

*Fuente: Elaboración propia

2.1.6.4. Confiabilidad del instrumento

Antes de aplicar los instrumentos, se realizó un estudio piloto con la participación de 20 docentes, con la finalidad de otorgarle confiabilidad al instrumento que se emplearán en el estudio. El tiempo aproximado para resolver el cuestionario fue de 15 a 20 minutos.

Para determinar la confiabilidad de los instrumentos se procedió a realizar la data recolectada de la prueba piloto a los 20 encuestados y se midió el coeficiente de confiabilidad Alpha Combrach.

$$\alpha = \frac{K}{K-1}\left(1-\frac{\sum si^2}{St}\right)$$

Donde

K: Número de ítems
Si^2: Varianza Muestral
St varianza del total de puntaje de los ítems

Resultado del primer instrumento: "Escala de actitud docente hacia la educación inclusiva (EADEI)".

$$\sum si^2 = 16.1 \qquad st^2 = 223 \qquad K=20$$

$$\boldsymbol{\alpha} = \frac{20}{20-1}\left(1 - \frac{16.1}{223}\right) = \mathbf{0.98}$$

Resultado del segundo instrumento: "Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula Regular (GEPIA)",

$$\sum si^2 = 22.26 \qquad st^2 = 264 \qquad K=30$$

$$\boldsymbol{\alpha} = \frac{30}{30-1}\left(1 - \frac{22.26}{264}\right) = \mathbf{0.95}$$

El resultado evidencia que ambos instrumentos presentan consistencia interna en sus ítems, puesto que el valor de cálculo realizado se encuentra cercano a 1, el primer instrumento presentó un valor de 0.98, y, el segundo instrumento presentó un valor de 0.95, por ende, los ítems de los instrumentos favorecen de forma significativa a los resultados que se esperan en la investigación.

2.1.7. Procedimientos y análisis de datos

Se realizaron las coordinaciones con los directores de las Instituciones Educativas Regulares cuyos docentes serán incluidos en el estudio, para contactar con los docentes quienes estén disponibles para participar en el estudio, y en base a esta información se respetó un cronograma para la recogida de los datos del estudio, se enviaron los instrumentos a los docentes de manera virtual, se indicó a los docentes las instrucciones del cuestionario, firmaron el consentimiento informado (Anexo N°3) y se recolectaron sus datos en la ficha de recolección de datos, recalcando que las respuestas serán anónimas.

Se inició con la tabulación de los datos recolectados en una base de datos en un documento de Microsoft Excel v.2010, para luego migrar al paquete estadístico SPSS versión 25. Luego del control de calidad de datos, se realizó un análisis descriptivo. Las variables categóricas se expresaron a través de frecuencias, porcentajes, y gráficos de

barras. El análisis estadístico contribuyó con determinar en qué indicador de medición se encuentran las actitudes y las prácticas de los docentes frente al modelo educativo inclusivo en Chaclacayo.

2.1.8. Consideraciones éticas

A inicios del año 1970, nacieron diversas controversias con relación al desenvolvimiento de los estudios clínicos donde se estudiaba personas, por considerarse que se estaba produciendo violación de las normas éticas, las que pudieron verse en una investigación donde se abusó de personas de raza negra, dicha investigación es de autoría de Sífilis Tuskegee-Alabama, de los Estados Unidos (71). Debido a la transgresión de la ética en dicha investigación, en el año 1974, se creó la Comisión Nacional para la Protección de los Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y del Comportamiento, con la finalidad de crear líneas de acción con relación a los aspectos éticos que deben ser tomados en cuenta en las investigaciones que se realicen con personas. En 1978, la misma comisión evidencia un informe de nombre Belmont, en el cual se encontraban los principios bioéticos encargados de la protección del ser humano que forma parte de un estudio de tipo biomédico (72,73).

Para la presente investigación se aplicaron los siguientes principios bioéticos:

a) Principio de autonomía

Al hablar de este principio se hace mención del "consentimiento informado", puesto que les atribuye a aquellos que son parte en una investigación la validez y reconocimiento de sus derechos humanos y civiles, dando a cada una la voluntad y facultad de tomar sus propias determinaciones (Anexo 3). En líneas resumidas, les otorga a las personas autonomía en sus decisiones (74).

Este principio se empleó de forma exacta en esa investigación, debido a que se tuvo respeto por lo que dispuso cada uno de los participantes del estudio, respetando su voluntad por querer ser parte de la investigación, y haciéndolos conocedores de los detalles de la investigación. Finalmente firmaron el consentimiento informado (Anexo 3), que su participación era voluntaria y conocían en que se usaría los datos que ellos otorgarían.

b) Principio de beneficencia

La beneficencia busca advertir un perjuicio y/o busca generar el bien en los otros. La beneficencia conlleva a actos (75).

A los participantes del estudio se les explicó cuáles serían los beneficios que de forma indirecta se alcanzan por medio de los resultados que se obtendrán en el desarrollo del trabajo, puesto que se evidenciará actitudes y prácticas con relación al modelo educativo inclusivo, y se informará a los centros educativos sobre los resultados para tomar las medidas necesarias.

c) Principio de no maleficencia

La no-maleficencia corresponde a la no realización de una actividad con el fin de no generar daño, evitando la imprudencia y la negligencia. Previniendo el daño de tipo físico, social o psicológico (76).

Se les otorgó explicación a los participantes del estudio, los nulos riesgos contra su salud y/o integridad como persona, en su participación en la investigación.

d) Principio de justicia

A partir de este principio no se puede existir discriminación al escoger a las personas que serán parte de la investigación. Del mismo modo, por medio de este principio se busca la protección de la población más vulnerable, generando un acceso al servicio de salud de forma igualitaria, y una gestión del acceso adecuada, que en líneas generales se encuentra en acceso limitado (77).

Cada uno de los participantes del estudio tuvo un trato respetuoso y cordial, asimismo, el trato fue por igual hacía todas, sin existir de por medio ningún tipo de discriminación o favoritismos.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del análisis de los datos recolectados sobre el comportamiento de las variables de investigación.

Antes de presentar los resultados específicos de la investigación, en la tabla 18 se muestran los datos recolectados de tipo sociodemográficos y antecedentes académicos, entre ellos tenemos a la edad, el sexo, el nivel formativo, el nivel educativo que imparte el docente, formación inicial y continua en el Enfoque Inclusivo y el tipo de discapacidad a cargo, estos resultados pertenecen a los informantes que contribuyeron con el estudio.

Tabla 18 Resultados Sociodemográficos y Antecedentes Académicos.

Características	Valores	N	%
Edad	20 a 29 años	10	9.4
	30 a 39 años	20	18.9
	40 a 49 años	20	18.9
	50 a 59 años	40	37.7
	60 años a más	16	15.1
Sexo	Femenino	76	71.7
	Masculino	30	28.3
Nivel formativo de los docentes	Bachiller	4	3.8
	Licenciado	70	66.0
	Magister	26	24.5
	Doctor	6	5.7
Nivel educativo	Inicial	12	11.3
	Primaria	28	26.4
	Secundaria	66	62.3
Formación Inicial en el Enfoque Inclusivo	Si	54	50.9
	No	52	49.1
Formación Continua en el Enfoque Inclusivo	Si	22	20.8
	No	84	79.2
Tipos de discapacidad a cargo	Discapacidad sensorial (auditiva o visual)	18	14.5
	Discapacidad motora	8	6.5
	Discapacidad intelectual (leve o moderada)	80	64.5
	Trastorno espectro autista (TEA)/ Síndrome de Asperger	18	14.5

* Fuente: Elaboración propia

Descripción:

La cantidad total de docentes fueron 106, de los cuales el grupo mayoritario (37.7%) tenían de 50 a 59 años, y en menor cantidad (9.4 %) tenían de 20 a 29 años. Respecto al sexo el grupo mayoritario es femenino (71.7 %). Con relación al nivel formativo de los docentes, en su mayoría (66.0%) son licenciados, existiendo una mínima cantidad de bachilleres (3.8%). El nivel educativo en el que se desempeñan los docentes es principalmente en secundaria (62.3 %) y en menor cantidad en inicial (11.3%). Mas de la mitad de los docentes recibieron formación inicial en el enfoque inclusivo (50.9%), de forma contraria, los docentes en su gran mayoría no recibieron formación permanente o continua en el enfoque inclusivo (79.2%). Finalmente, con relación al tipo de discapacidad que tenían a cargo, se apreció que en su gran mayoría eran estudiantes con discapacidad intelectual (leve o moderada) (64.5%), seguido de aquellos que tenían discapacidad sensorial (auditiva o visual) (14.5%) y los que presentaban TEA (14.5%), y en menor cantidad aquellos que tenían discapacidad motora (6.5%).

Luego del análisis estadístico de los datos sociodemográficos y académicos, se realiza la presentación de los resultados en el orden establecido en la investigación. El primer resultado, obedece a determinar las actitudes de los docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo – Lima, con relación a la educación inclusiva, en el periodo – 2020.

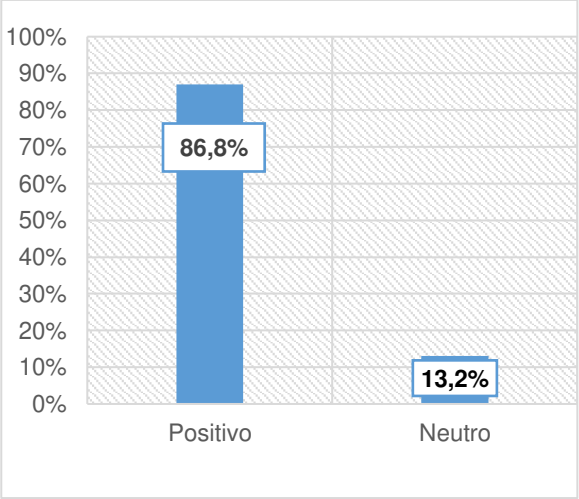


Figura 1. Actitudes de los docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo – Lima, con relación a la educación inclusiva, en el periodo 2020.

Descripción:

En relación con las actitudes, se aprecia que la mayoría de los docentes participantes del estudio presentaron actitudes positivas frente a la educación inclusiva, representando el 86.8% del total y en menor cantidad presentaron actitudes neutras frente a la educación inclusiva, representando el 13.2% del total.

Del mismo modo, es parte del primer resultado, las prácticas de los docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo – Lima, con relación a la educación inclusiva, en el periodo 2020.

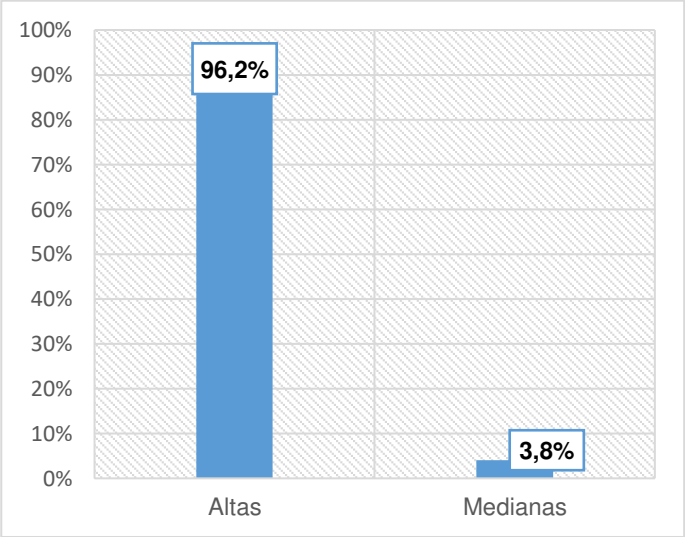


Figura 2. Prácticas relacionadas a la educación inclusiva, de los docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo – Lima, en el periodo 2020.

Descripción:

En relación con las prácticas inclusivas, se aprecia que una gran proporción de los docentes (96.2%) presentaron altas prácticas relacionadas con la educación inclusiva, y en menor porcentaje (3.8%) presentaron medianas prácticas inclusivas.

El segundo resultado, obedece a las actitudes de los docentes, relacionadas con la educación inclusiva, tomando en cuenta la edad, el sexo, el nivel formativo, y nivel educativo que imparte el docente, y se puede evidenciar en la tabla que se presenta a continuación.

Tabla 19. Actitudes de los docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo – Lima, con relación a la educación inclusiva, en el periodo – 2020, según los datos sociodemográficos.

Características	Valores	Positivo		Neutro		Negativo	
		n	%	n	%	n	%
Edad	20-29 años	8	7.6	2	1.9	0	0
	30-39 años	18	17.0	2	1.9	0	0
	40-49 años	20	18.8	0	0	0	0
	50-59 años	30	28.3	10	9.4	0	0
	60 años a más	16	15.1	0	0	0	0
Sexo	Femenino	68	64.2	8	7.5	0	0
	Masculino	28	26.4	2	1.9	0	0
Nivel Formativo	Bachiller	4	3.8	0	0	0	0
	Licenciado	58	54.7	12	11.3	0	0
	Magister	24	22.6	2	1.9	0	0
	Doctor	6	5.7	0	0	0	0
Nivel Educativo	Inicial	8	7.6	4	3.8	0	0
	Primaria	26	24.5	2	1.9	0	0
	Secundaria	58	54.7	8	7.6	0	0

*Fuente: Elaboración propia

Descripción:

En relación con las actitudes y tomando en cuenta los datos sociodemográficos, se aprecia que la mayoría de los docentes participantes del estudio que presentaron actitudes positivas frente a la educación inclusiva fueron los que tenían una edad entre los 50 y los 59 años (28.3% del total), del sexo femenino (64.2% del total), con nivel formativo en el grado de Licenciado (54.7% del total) y aquellos que enseñan el nivel

educativo secundario (54.7% del total). Las actitudes neutras frente a la educación inclusiva fueron escasas, y las actitudes negativas frente a la educación inclusiva fueron nulas.

El tercer resultado, obedece a las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva con relación a la dimensión afectiva, y se puede evidenciar en la figura 3, que se presenta a continuación:

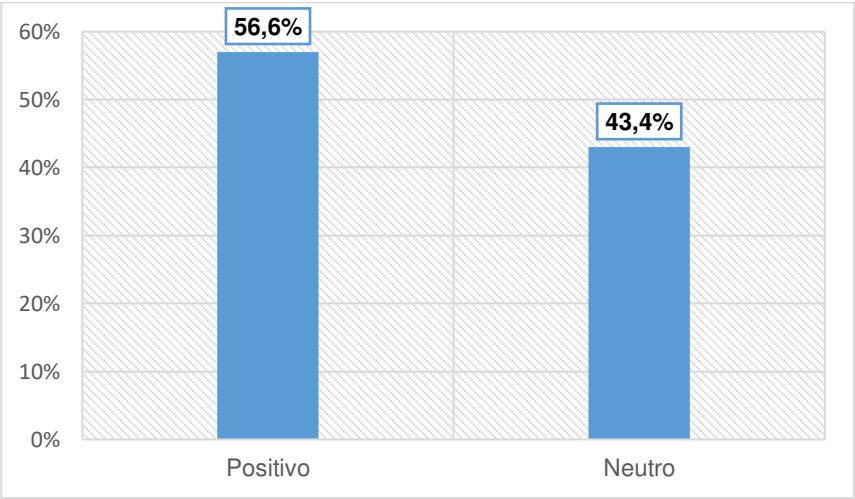


Figura 3. Actitudes de los docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo – Lima hacia la educación inclusiva con relación a la dimensión afectiva, en el periodo – 2020.

Descripción:

Se puede apreciar de la figura 3 que, el 56.6% de los docentes informantes de la investigación tuvieron actitudes positivas relacionadas a la educación inclusiva tomando en cuenta la "dimensión afectiva", el 43.4% de los docentes informantes de la investigación tuvieron actitudes neutras relacionadas a la educación inclusiva tomando en cuenta la "dimensión afectiva", y no existieron docentes informantes de la investigación que tuvieran actitudes negativas relacionadas a la educación inclusiva tomando en cuenta la "dimensión afectiva".

El cuarto resultado obedece a las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva con relación a la dimensión cognitiva, y se puede evidenciar en la figura 4, que se presenta a continuación:

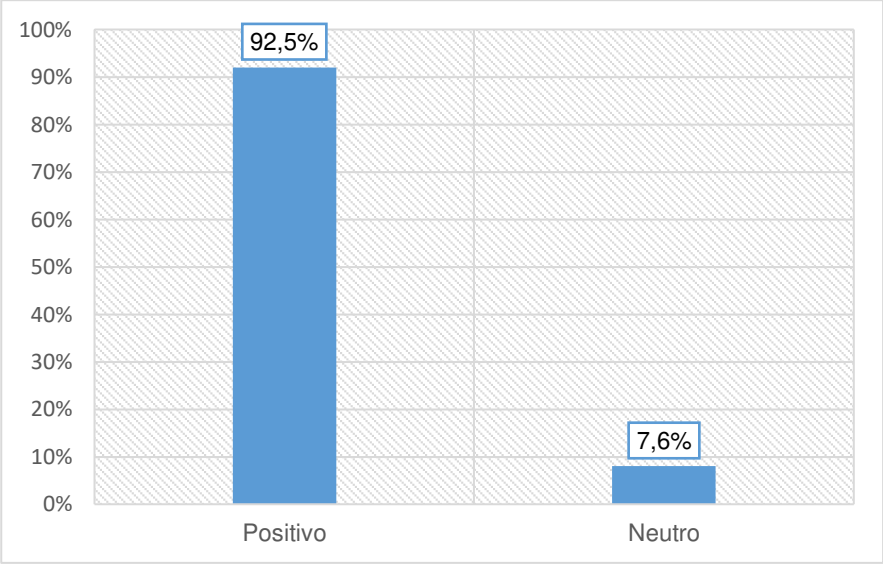


Figura 4. Actitudes de los docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo – Lima hacia la educación inclusiva con relación a la dimensión cognitiva, en el periodo – 2020.

Descripción:

Se puede apreciar de la figura 4 que, el 92.5% de los docentes informantes de la investigación tuvieron actitudes positivas relacionadas a la educación inclusiva tomando en cuenta la "dimensión cognitiva", el 7.6% de los docentes informantes de la investigación tuvieron actitudes neutras relacionadas a la educación inclusiva tomando en cuenta la "dimensión cognitiva", y no existieron docentes informantes de la investigación que tuvieran actitudes negativas relacionadas a la educación inclusiva tomando en cuenta la "dimensión cognitiva".

El quinto, resultado obedece a la valoración de las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva con relación a la dimensión conductual, y se aprecia en la figura 5, que se presenta a continuación:

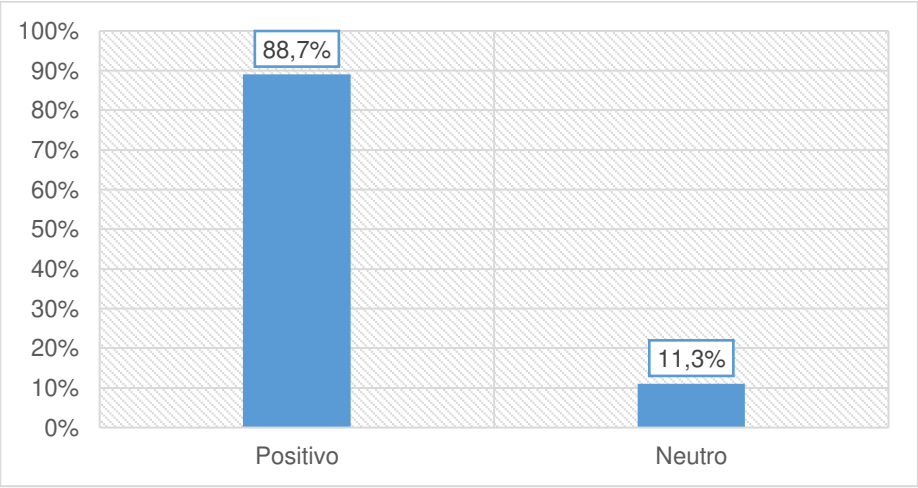


Figura 5. Actitudes de los docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo – Lima hacia la educación inclusiva con relación a la dimensión conductual, en el periodo – 2020.

Descripción:

Se puede apreciar de la figura 5 que, el 88.7% de los docentes informantes de la investigación tuvieron actitudes positivas relacionadas a la educación inclusiva tomando en cuenta la "dimensión conductual", el 11.3% de los docentes informantes de la investigación tuvieron actitudes neutras relacionadas a la educación inclusiva tomando en cuenta la "dimensión conductual", y no existieron docentes informantes de la investigación que tuvieran actitudes negativas relacionadas a la educación inclusiva tomando en cuenta la "dimensión conductual".

El sexto resultado obedece al cumplimiento de las prácticas relacionadas con la educación inclusiva de los docentes, tomando en cuenta la edad, el sexo, el nivel formativo, y nivel educativo que imparte el docente, y se puede evidenciar en la tabla que se presenta a continuación.

Tabla 20 Prácticas relacionadas con la educación inclusiva de los docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo – Lima en el periodo – 2020, tomando en cuenta los datos sociodemográficos.

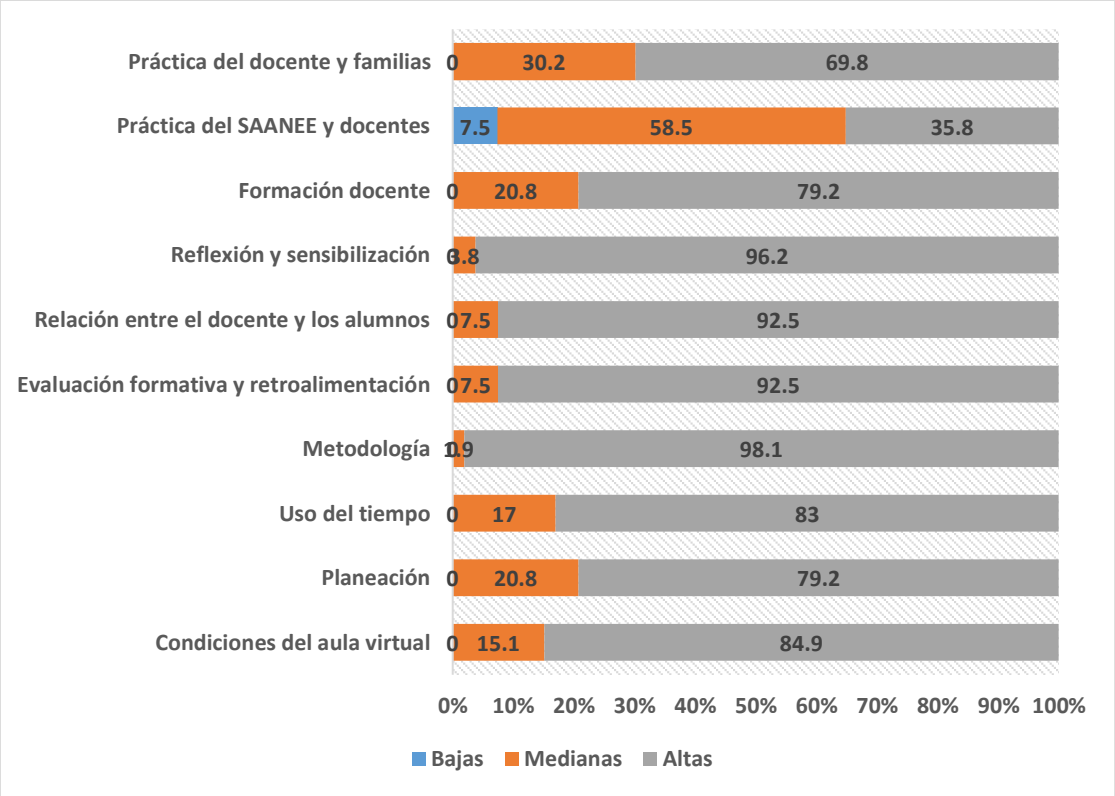
Características	Valores	Altas		Medianas		Bajas	
		n	%	n	%	n	%
Edad	20-29 años	10	9.4	0	0	0	0
	30-39 años	20	18.9	0	0	0	0
	40-49 años	20	18.9	0	0	0	0
	50-59 años	36	33.9	4	3.8	0	0
	60 años a más	16	15.1	0	0	0	0
Sexo	Femenino	74	69.8	2	1.9	0	0
	Masculino	28	26.4	2	1.9	0	0
Nivel Formativo	Bachiller	4	3.8	0	0	0	0
	Licenciado	68	64.2	2	1.9	0	0
	Magister	24	22.6	2	1.9	0	0
	Doctor	6	5.7	0	0	0	0
Nivel Educativo	Inicial	12	11.3	0	0	0	0
	Primaria	28	26.4	0	0	0	0
	Secundaria	62	58.5	4	3.8	0	0

*Fuente: Elaboración propia

Descripción:

En relación con las prácticas y tomando en cuenta los datos sociodemográficos, se aprecia que la mayoría de los docentes participantes del estudio que presentaron altas prácticas frente a la educación inclusiva fueron los que tenían una edad entre los 50 y los 59 años (33.9 del total), del sexo femenino (69.8% del total), con nivel formativo de Licenciado (64.2 del total) y aquellos que enseñan el nivel educativo secundario (58.5% del total). Las medianas prácticas frente a la educación inclusiva fueron escasas, y las bajas prácticas frente a la educación inclusiva fueron nulas.

El séptimo resultado, obedece al establecimiento de las prácticas relacionadas con la educación inclusiva de los docentes, tomando en cuenta sus dimensiones: “condiciones del aula virtual”, “planeación”, “uso del tiempo”, “metodología”, “evaluación formativa y retroalimentación”, “relación entre el docente y los alumnos”, “reflexión y sensibilización”, “formación docente”, “Práctica del SAANEE y docentes”, y, “práctica del docente y familias”, y se puede evidenciar en la figura 6.



*Fuente: Elaboración propia

Figura 6. Prácticas relacionadas con las dimensiones de la educación inclusiva de los docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo – Lima en el periodo – 2020, tomando en cuenta sus dimensiones.

Descripción:

Se tuvo como resultado que existían altas prácticas con relación a la dimensión “metodología” (98.1 del total), a la dimensión “reflexión y sensibilización” (96.2% del total), a la dimensión “evaluación formativa y retroalimentación” (92.5% del total), a la dimensión “relación entre el docente y los alumnos” (92.5% del total), a la dimensión

“condiciones del aula virtual” (84.9% del total) , a la dimensión “uso del tiempo” (83% del total), a la dimensión “planeación” (79.2% del total), a la dimensión “formación docente” (79.2% del total); a la dimensión “Práctica del SAANEE y docentes” (58.5% del total), y, a la dimensión “práctica del docente y familias” (69.8% del total). Existieron medianas y bajas prácticas en menores cantidades.

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN

Luego del análisis de los resultados se realiza la presentación de la discusión en el orden establecido en la investigación.

El primer resultado estableció que el 86.8% de los docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo – Lima en el periodo 2020, presentaron actitudes positivas relacionadas con la educación inclusiva, es decir, la mayoría de los docentes informantes. Del mismo modo, el 96.2% de los docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo – Lima en el periodo 2020 presentaron altas prácticas relacionadas con la educación inclusiva, es decir la mayoría de los informantes. Este resultado se puede comparar con las siguientes investigaciones: tenemos la investigación de Suárez (23) en su investigación hecha con docentes de instituciones educativas de Chaclacayo, en Lima, Perú, en el año 2018, donde muestra que el 72.2% de los docentes evaluados tuvo un nivel actitud muy favorable. Los resultados obtenidos en la investigación, tambien coinciden con la investigación de Araya y col. (7) desarrollada en Chile: "Actitudes, conocimientos y prácticas inclusivas de docentes y educadores diferencias de escuelas rurales", con respecto a la variable actitud los docentes mostraron una actitud positiva y con relación a las prácticas estas fueron altas (66,5%) hacia la educación inclusiva. Del mismo modo, se cita la investigación de Gonzales y Lazo (25), realizada en el año 2017, con docentes de instituciones educativas que eran inclusivas en Iquitos, los que mostraron que el 58.1% de los docentes evaluados presentaba una actitud indiferente con relación a la educación inclusiva y con relación a las prácticas, se estableció que el 62.4% de los docentes evaluados presentaron prácticas pedagógicas buenas.

Por otro lado, tenemos investigaciones en las que el resultado obtenido no tiene coincidencia con la presente investigación. Así tenemos la investigación de Chávez y Sánchez (8) y la de Luna (21), donde los resultados fueron actitudes neutras y prácticas regulares de los docentes frente a la educación inclusiva. Por último, tenemos la investigación de Figueroa (24), realizada con docentes, plana directiva y alumnos de colegios estatales en Alto Cayma, en Arequipa, realizada en el año 2017, los resultados mostraron una actitud negativa hacia la educación inclusiva en los docentes y estudiantes regulares evaluados, por otro lado, la plana directiva y los estudiantes con NEE, presentaron una actitud positiva hacía las prácticas inclusivas.

Otro resultado del estudio es sobre el análisis de las tres dimensiones de la variable actitud, se obtuvo como resultado, que la dimensión afectiva (56,6%), cognitiva (92,5%) y conductual (88,7%) se ubica el mayor porcentaje de docentes con actitud positiva frente a la educación inclusiva. Los resultados obtenidos coinciden con la de Suárez (23), quien encontró que la dimensión afectiva (70,2%), cognitiva (61,5%) y conductual (59%), los docentes presentaban actitudes positivas. Otra investigación de relevancia fue realizada por Luna (21) en el año 2020, con el tema "Actitud docente y práctica inclusiva de los docentes en la Institución Educativa Particular Euroamerican College, Pachacámac", donde concluyo que los docentes en la dimensión afectiva (41,2%), cognitiva (44,1%) y conductual (47,1%) tienen actitud neutra hacia la educación inclusiva. Por otro lado, tenemos la investigación de Gonzales y Lazo (25) en la que el resultado obtenido tiene coincidencia parcial con la presente investigación, debido a que la dimensión afectiva (68,8%) y cognitiva (54,8%) se ubica el mayor porcentaje de docentes con actitud indiferente; sin embargo, en la dimensión comportamental el 65,6% de los docentes, tiene actitud positiva hacia la inclusión educativa.

En relación a los resultados del nivel de práctica tomando en cuenta sus dimensiones, se logra evidenciar que la mayoría de los docentes reportan altas prácticas inclusivas en sus dimensiones, con excepción de la dimensión "Práctica del SAANEE y docentes", donde las prácticas son medianas. Estos hallazgos son similares a los encontrados por Araya y col. (7), donde concluyen que los docentes y educadores diferenciales declaran tener altas prácticas inclusivas en todas las dimensiones. Tambien en el estudio de Gonzales y Lazo (25), se observa que todas las dimensiones obtienen alto porcentaje en sus prácticas inclusivas.

Con este estudio se comprueba que los docentes declaran tener actitudes positivas y altas prácticas hacia la educación inclusiva, pero a la vez se observa que el 79,2% de los docentes no tienen formación continua sobre el Enfoque Inclusivo. Existen diversos estudios que concluyen en la ausencia o escasez de formación en el docente hacia la atención a la diversidad e inclusión educativa. Así lo evidencia la investigación de Campuzano (9) realizada en Guayaquil – Ecuador, en el año 2020, que buscaba medir las percepciones, conocimientos y práctica de los docentes de la Unidad

Educativa Fiscal “31 de Octubre” hacia la educación inclusiva, llegando a demostrar que, los docentes necesitaban tener formación constante en temas relacionados con la inclusión y la diversidad en el ámbito educativo, puesto que existen docentes que, teniendo formación profesional no organizan sus clases de acuerdo a las necesidades de los estudiantes con discapacidad y por ende, concluyendo que no es suficiente la formación general del docente, hace falta generar un concepto más amplio de la educación inclusiva en los docentes, actualizando constantemente los conocimientos sobre educación inclusiva. De la misma forma lo menciona Mora (10), en Bogotá, Colombia, en el año 2019, que evaluó las actitudes y las prácticas de los docentes con relación a la organización escolar en un enfoque de educación inclusiva, mostrándose que si bien los docentes se encontraban desarrollando los programas de educación inclusiva propuestos por el gobierno, el desarrollo no era óptimo, puesto que había falta de capacitación de los docentes sobre la educación inclusiva y su desarrollo en las aulas de clase, así como del uso de herramientas y demás. Se pudo evidenciar entonces que, por más que se esté realizando prácticas inclusivas, siempre es necesario el conocimiento, para desempeñar sus actividades de forma adecuada en el desarrollo de la educación inclusiva. Finalmente, la misma idea establece la investigación de Chacha (13), que realizó la investigación en el año 2018, con docentes de la Unidad Educativa Pérez Guerrero en Chimborazo- Ecuador, encontró como resultado que el desarrollo de la educación inclusiva no se realiza de forma adecuada, y se debe a que los docentes no cuentan con el conocimiento con relación a la educación inclusiva y por ende no cuentan con la suficiente preparación para poner en práctica las estrategias necesarias para desarrollar la metodología educativa inclusiva.

Del mismo modo se debe tomar en consideración que, una educación con enfoque inclusivo tiene como finalidad cerciorarse el acceso, presencia y participación de todos los estudiantes dentro de un centro educativo, y que ellos obtengan logros educativos. Específicamente hablando de la característica participación, la que obedece que la planificación y desarrollo de la malla curricular y metodologías a usar estén hechas pensadas en la diversidad de cada uno de los estudiantes que formen parte de las aulas de clase, siempre en búsqueda de los máximos logros del estudiante (32), es decir, desde las prácticas de los docentes e intervinientes en el sistema educativo.

Es importante tomar en cuenta que, el docente desempeña un rol importante: el desarrollo de la educación con enfoque inclusivo y las metodologías relacionadas al DUA, trayendo consigo nuevos materiales y metodologías que conlleven a que el sistema educativo; a partir de este diseño, los docentes y demás participes, deben obtener y aplicar prácticas educativas inclusivas, y de esa forma logren buenos resultados dentro de los cambios que genera este enfoque educativo (29).

Se evidenció que la mayoría de los docentes participantes del estudio que presentaron actitudes positivas frente a la educación inclusiva fueron los que tenían una edad entre los 50 y los 59 años (28.3% del total), del sexo femenino (64.2% del total), con especialidad en educación primaria (17% del total), con nivel formativo en el grado de Licenciado (54.7% del total) y aquellos que enseñan el nivel educativo secundario (54.7% del total). Las actitudes neutras frente a la educación inclusiva fueron escasas, y las actitudes negativas frente a la educación inclusiva fueron nulas. Como comparativo de este resultado podemos citar a la investigación de Sevilla (11), que realizó una investigación en Mérida Yucatán, México en el año 2018, para valorar la actitud hacia la inclusión de personas con necesidades educativas especiales, con docentes de los niveles de preescolar, primaria y bachillerato de escuelas públicas y evidenció que algunos factores como la edad, sexo y nivel de estudios podían influir en la actitud, y que, tuvieron una actitud más positiva los docentes del sexo femenino, docentes cuya formación inicial estaba vinculada a la carrera de Educación y los docentes responsables de estudiantes en el nivel primaria.

Múltiples autores establecen que, existen distintos factores que no permiten aplicar las prácticas orientadas al enfoque educativo inclusivo, por un lado, la falta de infraestructura, recursos materiales, recursos humanos y coordinación entre los agentes involucrados (3,16–18), y éstos originan los bajos niveles de cumplimiento de prácticas orientadas a la educación inclusiva, pero podemos rescatar que, existen instituciones educativas como las que encontramos en Chaclacayo, donde se logró identificar que existen niveles altos de cumplimiento de las prácticas orientadas al enfoque educativo inclusivo.

Luego de discutir los resultados obtenidos, se puedo validar la hipótesis de la investigación. Se debe tomar consideración de que se planteó una hipótesis nula y una hipótesis alterna, como se aprecia a continuación:

> **Ho:** Los docentes de las Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo, en su mayoría, no muestran actitudes positivas y altas prácticas orientadas hacia la educación inclusiva.
>
> **H_1:** Los docentes de las Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo, en su mayoría, muestran actitudes positivas y altas prácticas orientadas hacia la educación inclusiva.

Y se resuelve que se valida la hipótesis alterna, entonces se puede establecer que: Los docentes de las Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo, en su mayoría, muestran actitudes positivas y altas prácticas orientadas hacia la educación inclusiva.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. CONCLUSIONES

- Los docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo – Lima en el periodo 2020, presentaron en mayor proporción, actitudes positivas relacionadas con la educación inclusiva.
- Los docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo – Lima en el periodo 2020 presentaron altas prácticas relacionadas con la educación inclusiva.
- Existe prevalencia de actitudes positivas con relación la educación inclusiva en los docentes de 50 a 59 años. Existe prevalencia de actitudes positivas con relación educación inclusiva en los docentes de sexo femenino. Existe prevalencia de actitudes positivas con relación a la educación inclusiva en los docentes con nivel formativo Licenciado. Existe prevalencia de las actitudes positivas con relación a la educación inclusiva en los docentes del nivel secundario.
- Las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva con relación a la dimensión afectiva fueron positivas, en su mayor proporción.
- Las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva con relación a la dimensión cognitiva fueron positivas, en su mayor proporción.
- Las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva con relación a la dimensión conductual fueron positivas, en su mayor proporción.
- Existieron altas prácticas relacionadas con la educación inclusiva en mayor proporción en los docentes de 50 a 59 años, en los docentes de sexo femenino, en los docentes con nivel formativo Licenciado, y, en los docentes que imparten clases en el nivel educativo secundario.
- Existieron altas prácticas relacionadas con la educación inclusiva en mayor proporción en las “Condiciones del aula virtual”, el “Uso del tiempo”, la “Metodología”, la “Evaluación formativa y retroalimentación”, la “Relación entre el docente y los alumnos”, la “Reflexión y sensibilización”, la “Planeación”, la “Formación docente”, la “Práctica del docente y familias”; y medianas-bajas prácticas en la dimensión “Práctica del SAANEE y docentes”.

5.2. RECOMENDACIONES

- La investigación determinó que existen instituciones educativas donde sí se presentan actitudes positivas frente a la educación inclusiva, y altas prácticas relacionadas a la educación inclusiva, y su ubicación está en Chaclacayo. El resto de las instituciones educativas deben considerar entonces, que es posible presentar actitudes positivas frente a la educación inclusiva, y altas prácticas relacionadas a la educación inclusiva.
- Es importante impulsar una Cultura Inclusiva a través de la colaboración, participación y compromiso de toda la Comunidad Educativa (directores, docentes, alumnos, familias, especialistas, terapeutas ocupacionales, sociedad y estado).
- Para conseguir una educación de calidad es fundamental el personal especializado en educación inclusiva, por ello es necesaria la formación inicial y formación continua de los docentes, en materia de educación inclusiva y atención a la diversidad, como formación en el "Diseño Universal del Aprendizaje" (DUA), que les permita tomar conciencia de la discapacidad, aprender el uso de técnica y materiales de comunicación y educación apropiados, que cubran las necesidades de las y los estudiantes con discapacidad, y garantice una educación de calidad en el sistema educativo. Para ello es necesario la activación de la Dirección de Formación Inicial Docente y Dirección de Formación Docente en Servicio del MINEDU.
- Deben ser implementadas las Servicios de Apoyos Educativo (SAE), al interior de cada escuela regular pública y privada, bajo la responsabilidad de profesionales especializados.
- La Educación Inclusiva debe implementarse en todas la modalidades y niveles educativos, de tal modo que se garantice la presencia, participación y logros de aprendizajes de cada estudiante, por ello se recomienda realizar estudios a nivel nacional tanto en instituciones educativas nacionales y privadas en relación con la educación inclusiva, bajo un enfoque cualitativo. Además de incluir a los demás agentes educativos involucrados en este enfoque educativo.

- Plantear, ejecutar y monitorear un “Plan Nacional sobre Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad” con lineamientos claros y coherentes con el marco normativo internacional, y objetivos medibles a corto, mediano y largo, que involucre a todo el sector educación.
- Sería necesario contar con datos estadísticos actualizados, confiables y desagregados de la información nacional sobre educación en las personas con discapacidad en las instituciones educativas en todas las etapas (básica y superior), niveles (inicial, primaria y secundaria) y modalidades (especial, regular y alternativo), incluyendo la educación técnico productivo, para vigilar el progreso y promover políticas públicas viables.
- Es menester agregar que la investigación presento limitaciones que estuvieron influenciadas por la pandemia que se encuentra atravesando el mundo entero, originada por la enfermedad conocida como COVID 19, dentro de estas limitaciones estuvieron la falta de acceso directo al escenario donde se tenía planificada la recolección de datos, teniendo que optar por un tipo de muestro diferente al que se encontraba planificado, y teniendo que realizar la aplicación del instrumento de forma virtual, mediante Google . Se recomienda a las futuras investigaciones sobre prácticas inclusivas, recolectar los datos mediante técnica de observación para obtener datos precisos en el espacio social donde interactúan los estudiantes incluidos y docentes inclusivos. Por otro lado, se recomienda realizar estudios con un muestreo probabilístico, ya que aseguran representatividad de la muestra. Por último, se sugiere el uso de las encuestas electrónicas como Google forms ya que apoyan en las investigaciones, en la recolección y análisis de información.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Ministerio de Educación. Educación básica especial y educación inclusiva. Balance y perspectivas [Internet]. Depósito Legal - Biblioteca Nacional del Perú, editor. Ministerio de educación. Lima - Perú; 2012. 1–106 p. Available from: http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/9-educacion-basica-especial-y-educacion-inclusiva-balance-y-perspectivas.pdf

2. Sota B. Actitud de los docentes frente a la inclusión: estudio de caso [Internet]. Universidad César Vallejo. Universidad César Vallejo; 2018. Available from: https://hdl.handle.net/20.500.12692/27033

3. Vásquez L. Actitudes de los profesores hacia la inclusión de escolares en un centro educativo de básica especial de Bellavista [Internet]. Universidad San Ignacio de Loyola; 2010. Available from: http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1315/1/2010_Vasquez_Actitudes-de-los-profesores-hacia-la-inclusion-de-escolares-en-un-centro-educativo.pdf

4. Defensoría del Pueblo. El derecho a la educación inclusiva. Barreras en la implementación de los servicios educativos públicos y privados para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas. Inf Denfensorial [Internet]. 2019;183:228. Available from: https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/Informe-Defensorial-183-El-Derecho-a-la-Educación-Inclusiva.pdf

5. Paseka A, Schwab S. Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. Eur J Spec Needs Educ [Internet]. 2020;35(2):254–72. Available from: https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232

6. Universidad de Minesota, UNICEF. Libro de texto de estrategias de educación inclusiva: Minesota [Internet]. UNICEF, editor. Armenia; 2018. 249 p. Available from: http://www.unicef.org/armenia/media/3501/file/Inclusive education strategies_Textbook_2018.pdf

7. Araya A, Álvarez Y, Garín L, Pallero F, Puchi N, Veliz B. Actitudes, concepciones y prácticas inclusivas de docentes y educadores diferenciales de escuelas rurales. Rev INTEREDU. 2020;3(II):61–81. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/348885017_ACTITUDES_CONCEPCIONES_Y_PRACTICAS_INCLUSIVAS_DE_DOCENTES_Y_EDUCADORES_DIFERENCIALES_DE_ESCUELAS_RURALES_Inclusive_attitudes_conceptions_and_practices_of_teachers_and_differential_educators_of_rural_s

8. Chávez CS, Sánchez TG. Actitud, conocimiento y prácticas de los/as docentes ante la educación inclusiva, en la Unidad Educativa Municipal Fernández Madrid y la Unidad Educativa Municipal Antonio José de Sucre, del cantón Quito, en el período 2020. Universidad Central del Ecuador; 2012. Disponible en: http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/21861.

9. Campuzano AK. Percepciones, conocimientos y práctica de los docentes de la Unidad Educativa Fiscal "31 de Octubre" del Cantón Samborondón respecto a la diversidad en el ámbito educativo. Universidad Casa Grande; 2020. Disponible en: http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/2294

10. Mora PA. Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas. Universidad Pedagógica Nacional; 2019. Disponible en: http://hdl.handle.net/20.500.12209/10606

11. Sevilla DE, Martín MJ, Jenaro C. Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. Innovación Educ (México, DF) [Internet]. 2018;18(78):115–41. Available from: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300115&lng=es&nrm=iso

12. Castillo R, Ortiz E, Mata T. Actitudes, prácticas y conocimientos sobre educación inclusiva en el 2do ciclo del nivel primario de los docentes de la escuela primaria Piki Lora, sector Valle del Este, Santo Domingo Este, distrito escolar 10 - 06. Año escolar 2017-2018. Universidad Abierta para Adultos; 2018. Disponible en: https://inered.gob.do/fichanueva.php?id=6206

13. Chacha GN. Inclusión en la Unidad Educativa “Pérez Guerrero”, Guano, 2016-2017. Universidad Nacional de Chimborazo; 2018. Disponible en: http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/5036

14. Pretell A. Importancia de la educación inclusiva desde una perspectiva de derechos humanos [Internet]. Enfoque de derecho. 2019. Available from: https://www.enfoquederecho.com/2019/03/24/importancia-de-la-educacion inclusiva-desde-una-perspectiva-de-derechos-humanos/

15. MINEDU. Resolución Ministerial Nº 657-2017-MINEDU_-_27-11-2017_11_59_58_-RM_N__657-2017-MINEDU.pdf [Internet]. Lima - Perú; 2017. Available from: https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/152530/_657-2017-MINEDU_-_27-11-2017_11_59_58_-RM_N__657-2017-MINEDU.pdf

16. Goldsmith HB. Actitud Docente Y Prácticas Educativas Inclusivas En Estudiantes Con Necesidades Educativas Especiales En Instituciones Educativas Públicas De La Ugel, Casma, 2014 [Internet]. Universidad Peruana Unión. Universidad Peruana Unión; 2016. Available from: http://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/537/Humberta_Tesis_maestria_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y

17. Meneses X. Actitudes hacia la inclusión educativa en profesoras de primaria de instituciones privadas de educación básica regular de Lima Metropolitana [Internet]. Universidad de Lima; 2016. Available from: http://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/ulima/3292/Meneses_Bustios_Ximena.pdf?sequence=1&isAllowed=y

18. Fernández P. ¿Cómo se dan los derechos educativos de los niños, niñas y adolescentes en el Perú?. Estudio cualitativo en Huancavelica y Villa El Salvador [Internet]. Proyecto participación social e incidencia para la educación inclusiva en zonas de probreza en el Perú. Lima - Perú; 2007. Available from: http://hdl.handle.net/123456789/572

19. Comisión de Inclusión Social y Personas con Discapacidad del Congreso. Portal del Congreso de la República del Perú [Internet]. 2019. Available from:

http://www.congreso.gob.pe/comisiones2019/InclusionSocialDiscapacidad/

20. Ainscow M. Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Editorial Narcea, editor. Madrid - España; 2001.

21. Luna KM. Actitud docente y práctica inclusiva de los docentes en la Institución Educativa Particular Euroamerican College, Pachacamac, 2020 [Internet]. Universidad César Vallejo; 2020. Available from: http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/3000/Silva Acosta.pdf?sequence=1&isAllowed=y%0Ahttps://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/1046

22. Córdova CA. Educación inclusiva en las instituciones educativas del distrito de San Luis. 2019. Disponible en: https://hdl.handle.net/20.500.12692/46383

23. Suárez MLG. Actitud docente y la evaluación de la inclusión educativa en instituciones educativas públicas del distrito de Chaclacayo, 2018. Universidad César Vallejo; 2018. Disponible en: https://hdl.handle.net/20.500.12692/24674

24. Figueroa GF. Eduación inclusiva en colegios estatales de Alto Cayma, Arequipa 2016. Universidad Nacional San Agustín; 2017. Disponible en : http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/5747

25. Gonzales E, Lazo MH. Actitud hacia la inclusión educativa y práctica pedagógica de docente en instituciones educativas inclusivas del nivel primaria de Iquitos - 2017. Universidad Nacional de la Amazonía Peruana; 2017. Disponible en: http://repositorio.unapiquitos.edu.pe/handle/20.500.12737/5573

26. Cornejo CG de las M, Olivera ES, Lepe NF, Vidal R. Percepción de los agentes educativos respecto de la atención a la diversidad en establecimientos educativos. Rev Electron Educ [Internet]. 2017;21(3):1–24. Available from: http://www.una.ac.cr/educare

27. Herrera MT. Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de primaria de los liceos navales del callao [Internet]. Universidad San Ignacio de Loyola; 2012. Available from:

http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1161/1/2012_Herrera_Actitudes-hacia-la-educación-inclusiva-en-docentes-de-primaria-de-los-liceos-navales-del-Callao.pdf

28. Organización Mundial de la Salud. Informe mundial sobre la discapacidad [Internet]. Ginegra - Suiza; 2011. p. 27. Available from: https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/

29. Alba C. Diseño Universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. 2013;189–92. Disponible en: http://hdl.handle.net/11162/190783

30. Espada RM, Gallego MB, Gonzalez RH. Diseño Universal del Aprendizaje e Inclusión en la Educación Básica en Ecuador. Alteridad. 2019;14(2):207–18. Disponible en: https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05

31. López IM, Valenzuela GE. Niños Y Adolescentes con necesidades educativas especiales. Rev Médica Condes [Internet]. 2015;26(1):42–51. Available from: https://www.elsevier.es/es-revista-revista-medica-clinica-las-condes-202-articulo-ninos-adolescentes-con-necesidades-educativas-S0716864015000085

32. Valencia C, Hernandez O. El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. Atenas- Rev Científico Pedagógica [Internet]. 2017;4:105–20. Available from: https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/326/603

33. Ministerio de Educación. Norma que regula la matrícula escolar y traslado en las instituciones educativas y programas de Educación Básica [Internet]. Diario oficial El Peruano. Lima - Perú; 2018. p. 18. Available from: https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/223235-665-2018-minedu

34. Booth T, Ainscow M. From them to us: An international study of inclusion in education. Routledge, editor. Londres; 1998.

35. Montánchez ML. Actitudes y prácticas inclusivas de los docentes de primer y segundo ciclo en educación infantil [Internet]. Universidad de Valencia; 2009.

Available from: http://hdl.handle.net/10550/34820

36. Alba C. Diseño Universal para el Aprendizaje. Un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. 2018;21–7. Available from: www.educadua.es

37. Flores L, Villardón L. Villardón Actitudes hacia la inclusión educativa de futuros maestros de inglés. Inter Rev Latinoam Eduación Inclusiva [Internet]. 2015;9(1):61–73. Available from: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol9-num1/art3.pdf

38. Unidas N. La Agenda 2030 y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible [Internet]. CEPAL. Santiago; 2018. 99 p. Available from: https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe

39. Castillo AI. Actitudes del profesorado de conservatorios ante la integración educativa: un análisis exploratorio [Internet]. Universidad de Alicante; 2007. Available from: https://cutt.ly/3w0Q05F

40. González Y, Triana DA. Actitudes de los docentes frente la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Educ y Educ [Internet]. 2018;21(2):200–18. Available from: https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/8783

41. Baron R, Byrne D. Psicología Social. 8va edición. Madrid - España: Prentice-Hall, editor; 2005. Disponible en: https://www.academia.edu/17262283/Psicologia_Social_Robert_A_Baron_Donn_Byrne

42. Ortego M, Lòpez S, Àlvarez M. Las actitudes. España: Universidad de Cantabria; 2011. Disponible en: https://ocw.unican.es/pluginfile.php/1420/course/section/1836/tema_04.pdf

43. Angenscheidt L, Navarrete I. Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. Ciencias Psicológicas [Internet]. 2017;11(2):233. Available from:

https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500

44. Kraus SJ. Introduction to part III. Personal Soc Psychol Bull [Internet]. 2011;21(1):167–9. Available from: https://doi.org/10.1177/0146167295211007

45. Boninger DS, Krosnick JA, Berent MK. Origins of Attitude Importance: Self-Interest, Social Identification, and Value Relevance. J Pers Soc Psychol [Internet]. 1995;68(1):61–80. Available from: https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.1.61

46. Ajzen I, Timko C, White JB. Self-monitoring and the attitude-behavior relation. J Pers Soc Psychol [Internet]. 1982;42(3):426–35. Available from: https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.3.426

47. Garzón P, Calvo I, Orgaz B. Revista Española De Discapacidad. Resvista Española Discapac [Internet]. 2015;4(2):25–45. Available from: https://doi.org/10.5569/2340- 5104.04.02.02

48. Aparicio M. Actitudes y prácticas inclusivas de los docentes en primer y segundo ciclo de educación infantil [Internet]. Universidad Carlos V. Eduación Infantil; 2016. Available from: https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/45888/apariciopuerta_tfgeducacionin?sequence=1

49. Álvarez M, Castro P, Campo MÁ, Álvarez E. Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. Psicothema [Internet]. 2005;17(4):601–6. Available from: http://www.psicothema.com/pdf/3152.pdf

50. Alemany I, Villuendas D. Las Actitudes del Profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Rev Ciencias Soc [Internet]. 2004;11(34):1405–35. Available from: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10503408

51. Avramidis E, Norwich B. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. Eur J Spec Needs Educ [Internet]. 2002;17(2):129–47. Available from: https://doi.org/10.1080/08856250210129056

52. Vega A. Integración de estudiantes con necesidades educativas especiales: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? Estud pedagógicos [Internet]. 2009;35(2):189–202. Available from: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000200011

53. Rodríguez A. Prácticas Innovadoras Inclusivas. Retos y opotunidades. Universidad de Oviedo, editor. España; 2017. Disponible en: https://ria.asturias.es/RIA/bitstream/123456789/9167/1/Archivo.pdf

54. Florian L, Linklater H. Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. Cambridge J Educ [Internet]. 2010;40(4):369–86. Available from: https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588

55. Tjernberg C, Mattson E. Inclusion in practice: a matter of school culture. Eur J Spec Needs Educ [Internet]. 2014;29(2):247–56. Available from: https://doi.org/10.1080/08856257.2014.891336

56. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. Documento de discusión preparado para el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad. 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO. Crear sistemas educativos inclusivos y equitativos [Internet]. Paris; 2019. p. 11–3. Available from: https://es.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-es.pdf

57. Infante M. Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. Estud pedagógicos [Internet]. 2010;36(1):287–97. Available from: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100016

58. Escribano A, Martínez A. Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para vivir juntos. Narcea, editor. Madrid - España; 2013.

59. Castillo P, Miranda C. Actitud hacia la Inclusión de los Estudiantes de Pedagogía de una Universidad Estatal Chilena Attitude. Rev Latinoam Educ

Inclusiva [Internet]. 2018;12(2):133–48. Available from: https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200009

60. Hernández R, Fernández C, Baptista LM. Metodología de la Investigación. 6ª ed. México: McGraw-Hill; 2014. 632 p.

61. Polit D, Hungler B. Investigación científica en ciencias de la salud. Interamericana M-H, editor. México; 2003.

62. Manterola C, Otzen T. Estudios observacionales. Los diseños utilizados con mayor frecuencia en investigación clínica. Int J Morphol [Internet]. 2014;32(2):634–45. Available from: https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v32n2/art42.pdf

63. Manterola C, Quiroz G, Salazar P, García N. Metodología de los tipos y diseños de estudio más frecuentemente utilizados en investigación clínica. Rev Médica Clínica Las Condes [Internet]. 2019;30(1):36–49. Available from: https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2018.11.005

64. Bernal C. Metodología de la Investigación. Tercera. Prentice Hall Hispanoamerica, editor. España; 2013.

65. Estadística de la Calidad Educativa. Archivo de datos y metadatos [Internet]. ESCALE. 2020. Available from: http://sistemas02.minedu.gob.pe/anda/archivos_censales/index.html

66. Tamayo M. Incluye evaluación y administración de proyectos de investigación [Internet]. Cuarta edi. LIMUSA - Noriega Editores, editor. México; 2003. 175 p. Available from: https://www.univermedios.com/wp-content/uploads/2018/08/El-Proceso-De-La-Investigacion-Cientifica-Tamayo-Mario.pdf

67. Otzen T, Manterola C. Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. Int J Morphol. 2017;35(1):227–32.

68. Coronel WM. Actitud docente hacia la educación inclusiva en docentes del nivel primaria de instituciones educativas del distrito de Carabayllo, 2019 (Tesis de Pregrado). Lima: Universidad Cesar Vallejo; 2019. Recuperado a partir de:

https://hdl.handle.net/20.500.12692/39963

69. Flores VJ, García I, Romero S. Inclusive practices in teacher training in Mexico. Lib Rev Peru Psicol [Internet]. 2017;23(1):39–56. Available from: http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v23n1/a04v23n1.pdf

70. García I, Romero S, Escalante L. Diseño y validación de la guía de evaluación de las prácticas inclusivas en el aula (GEPIA). XI Congr Nac Investig Educ 11 Prácticas Educ en Espac Esc [Internet]. 2011;1–11. Available from: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/ponencias.htm

71. Gaudlitz M. Reflexiones sobre los principios éticos en investigación biomedica en seres humanos. Revista chilena de enfermedades respiratorias [revista en Internet] 2008 [acceso 10 de noviembre de 2008]; 24(2): 138-142.

72. Prieto P. Comités de ética en investigación con seres humanos: relevancia actual en Colombia. Experiencia de la Fundación Santa Fe de Bogotá. Acta Med Colomb [revista en Internet] 2011 [acceso 12 de mayo de 2018]; 36(2): 98-104.

73. Gomez P. Principios básicos de bioética. Revista Peruana de Ginecología y Obstetricia [revista en Internet] 2009 [acceso 10 de abril de 2018]; 55(4): 230-233.

74. Mazo H. La autonomía: principio ético contemporáneo. Revista Colombiana de Ciencias Sociales [revista en Internet] 2012 [acceso 11 de mayo de 2020]; 3(1): 115-132.

75. Siurana J. Los principios de la bioética y el surgimiento de una bioética intercultural. Veritas [revista en Internet] 2010 [acceso el 13 de mayo de 2020]; 22: 121-157.

76. Mora L. Los principios éticos y bioéticos aplicados a la calidad de la atención en enfermería. American Journal of Ophthalmology [revista en Internet] 2015 [acceso el 30 de abril de 2020]; 28(2): 228-233.

77. Mendoza A. La relación médico paciente: consideraciones bioéticas. Rev Peru Ginecol Obstet [revista en Internet] 2017 [acceso 25 de abril de 2020]; 63(4): 555-564.

ANEXOS

Anexo 1. Fórmula estadística para calcular muestra

La muestra de estudio estuvo constituida por los docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo que formaron parte de la población. Por medio de la fórmula para el cálculo de poblaciones finitas, se determinó que el tamaño de la muestra ascendía a 106 docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo que presentaban la característica de inclusivos y que formaban parte de la población, este cálculo se observa a continuación:

$$\boxed{n = \frac{NZ^2 pq}{(N-1)E^2 + Z^2 pq} =}$$

N: Tamaño de la población: 145 docentes.

p: Probabilidad de éxito: 0.5

q: Probabilidad de fracaso: 0.5

E: Nivel de precisión: 0.05

Z: Nivel de confianza: 1.96

n: Tamaño de la muestra: 106 docentes.

Remplazando:

$$\mathbf{n} = \frac{145 \times (1.96)^2 \times (0.5) \times (0.5)}{144(0.05)^2 + (1.96)^2 \times (0.5) \times (0.5)} = \frac{139.258}{1.3204} = 106$$

Anexo 2. Instrumentos

ACTITUDES Y PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DISTRITO DE CHACLACAYO FRENTE A LA EDUCACION INCLUSIVA.

Estimado docente:

No hay respuestas correctas o incorrectas, buenas o malas. Las mejores respuestas son aquellas que reflejan sus pensamientos, ideas, emociones, sentimientos y creencias. Por lo tanto, se solicita responda a las preguntas que siguen a continuación de la forma más sincera posible.

PARTE 1. INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA Y ANTECEDENTES ACADÉMICOS

Rellene los siguientes datos:

1. Edad _____	**2. Genero:** ___Hombre ___Mujer
3. Nivel mayor formativo alcanzado: __Doctor __Magister __Licenciado/a __Bachiller __Técnico	**4. Nivel Educativo que imparte docencia:** __Inicial __Primaria __Secundaria
5. Recibió formación respecto al Enfoque Inclusivo en su formación de pre-grado: Si ___ No___	**6. En su ejercicio profesional, ha recibido formación respecto al Enfoque Inclusivo:** Si ___ No___
7. En la actualidad, usted tiene a cargo a estudiantes con NEE, de qué tipo de condición: ___Discapacidad Intelectual (Leve o Moderada) ___Discapacidad Sensorial (Visual o Auditiva) ___Discapacidad Motora ___Trastorno Espectro Autista (TEA)/ Síndrome de Asperger	

PARTE II: ESCALA DE ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA (EADEI). Adaptado

N.º	Preguntas	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Casi Nunca	Nunca
1	Planifico adaptaciones curriculares para atender a la diversidad.					
2	Motivo a los estudiantes con habilidades diversas.					
3	Me desagrada hacer adaptaciones curriculares.					
4	Tengo disposición en realizar materiales para los niños con habilidades diversas.					
5	Los estudiantes con alguna condición (Discapacidad Intelectual, Discapacidad Sensorial, Discapacidad Motora y Trastorno Espectro Autista) deben estar en escuelas de educación especial.					
6	La inclusión facilita la independencia social del estudiante.					
7	Me frustro cuando no logro entender a los estudiantes con habilidades diversas.					
8	La educación inclusiva busca la igualdad de oportunidad para la diversidad.					
9	Me desagrada oír o ver como limitan las capacidades de los estudiantes con habilidades diversas.					
10	Valoro el aprendizaje de mis estudiantes (sean incluidos o no).					
11	La formación competente implica atender todos los estudiantes, con o sin discapacidad.					
12	La enseñanza y el aprendizaje cooperativo son apropiadas para usarse con estudiantes (as) incluidos.					
13	Me agrada que la inclusión este siendo una práctica más adoptada por el profesorado.					
14	Estoy dispuesto a proporcionar tiempo extra para afianzar los aprendizajes a los estudiantes con habilidades diversas.					

15	El docente debe estar capacitado en: Atención a las NEE y diversificación de la enseñanza.					
16	Me interesa realizar adaptaciones curriculares (a nivel curricular, pedagógico y acceso) para mejorar el aprendizaje de los estudiantes con habilidades diversas.					
17	He participado al menos en una capacitación sobre educación inclusiva.					
18	Me gusta trabajar con estudiantes con habilidades diversas dentro del aula regular.					
19	Me satisface que los estudiantes incluidos sigan la clase al mismo nivel que los demás.					
20	Me siento emocionado por los avances de mis estudiantes con habilidades diversas.					

PARTE III: GUÍA DE EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EL AULA REGULAR (GEPIA). Adaptado.

El presente instrumento es una adaptación del índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2002) y de la Guía de Observación (García, I. y Romero, S., 2009), su objetivo es conocer cuáles son las prácticas inclusivas que se llevan a cabo en el centro educativo al que usted pertenece.

Le pedimos que conteste el cuestionario con la mayor honestidad posible. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Los datos obtenidos se utilizarán de manera confidencial y anónima.

BLOQUE I.

A continuación, se listan una serie de reactivos que describen a las prácticas inclusivas. Elija la opción que describa mejor su propia práctica educativa en la institución que labora.

Condiciones del aula virtual.	**Siempre**	**Casi Siempre**	**Algunas Veces**	**Casi nunca**	**Nunca**
1. Usted mantiene comunicación con todos los estudiantes del aula, haciendo uso de llamadas telefónicas, grupos de WhatsApp, video llamadas, correos entre otros.					
2. En los últimos meses, usted proporcionó, aprovechó y diseñó los materiales, para asegurar el aprendizaje significativo de todos y cada uno de sus alumnos.					
3. Usted se cerciora de que el material visual y/o auditivo, estimule de manera positiva a todos sus alumnos y apoye el desarrollo de competencias y sea útil para el proceso de enseñanza–aprendizaje.					
4. Usted se asegura de que el material didáctico con que cuenta sea adecuado para las necesidades de aprendizaje y características de todos sus alumnos.					
Planeación.					
5. Las actividades que usted planea y lleva a cabo plantean claramente cuáles son las competencias para desarrollar e identifica los aprendizajes que pretende lograr.					
6. Usted planea las actividades de acuerdo con las expectativas que tiene sobre los alumnos, en cuanto a sus habilidades, capacidades y destrezas.					

7. Usted adecua las actividades de acuerdo con los ritmos y estilos de aprendizaje, para desarrollar el potencial de cada uno de los alumnos.					
8. Usted define en su planeación si es preciso realizar adecuaciones curriculares y cuáles son éstas.					
Uso del tiempo.					
9. Usted utiliza la mayor parte del tiempo para abordar el desarrollo de competencias, respetando el ritmo del grupo y de cada alumno.					
10. Usted dedica tiempo suficiente para motivar a todos los alumnos en su aprendizaje.					
Metodología.					
11. Usted explica a sus alumnos de qué tratan y en qué consisten las actividades que realizarán, y se asegura de que sea comprensible para todos.					
12. Usted indaga y toma en cuenta el conocimiento previo que los alumnos tienen sobre el tema, antes de abordarlo.					
13. Usted se asegura de que los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales de las competencias sean accesibles a sus alumnos.					
14. Usted se asegura de que se involucren activamente los estudiantes en su propio aprendizaje.					
15. Usted realiza adecuaciones y/o adaptaciones curriculares durante las actividades para los alumnos que lo requieran, de acuerdo con sus reacciones y desempeño.					
16. Usted se asegura de que las actividades permitan que todos y cada uno de sus alumnos alcancen los propósitos establecidos para ellos, partiendo del ritmo de aprendizaje de cada uno.					
Evaluación Formativa y Retroalimentación					
17. Usted recaba, interpreta y analiza las evidencias de aprendizaje de los estudiantes, y realiza la retroalimentación a todos sus estudiantes.					
18. Usted busca métodos para lograr que los alumnos atribuyan un significado					

personal al aprendizaje, lo que implica que los alumnos comprendan no sólo lo que tienen que hacer, sino también el por qué y para qué.					
19. Usted realiza una evaluación continua y formativa, es decir, mediante las actividades diarias y tareas, que le permiten conocer los avances de sus alumnos sin enfocarse en una evaluación cuantitativa.					

BLOQUE II.

Los siguientes reactivos corresponden a aspectos relacionados con culturas y políticas inclusivas; al igual que en la Parte I, responda si usted realiza las prácticas señaladas.

Relación entre el maestro y los alumnos.	**Siempre**	**Casi Siempre**	**Algunas Veces**	**Casi nunca**	**Nunca**
20. Usted propicia que el respeto prevalezca en las relaciones entre usted y sus alumnos.					
21. Usted propicia que los alumnos con NEE compartan actividades con los alumnos sin NEE, para favorecer el aprendizaje y la participación.					
22. Usted se cerciora de que la escuela brinde espacios para la reflexión conjunta del profesorado bajo un clima de colaboración y participa en este tipo de actividades.					
Reflexión y sensibilización.					
23. Usted revisa su metodología y su planeación y trata de aprender de lo que se ha hecho, para así garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el éxito en el aprendizaje de los alumnos.					
24. Usted evita las prácticas discriminatorias, trata a sus alumnos con respeto y proporciona las mismas atenciones y oportunidades a todos.					
Formación docente.					
25. Usted basa sus prácticas inclusivas en experiencias previas, cursos, capacitaciones o en los resultados de investigaciones anteriores.					
26. Usted participa activamente en las reuniones escolares y espacios destinados para la capacitación, mantener comunicaciones interpersonales efectivas, buscar una					

solución colaborativa a problemas y compartir conocimiento con sus colegas.					
Práctica personal de apoyo y maestros de grupo.					
27. Usted conoce a todo el Equipo SAANEE (Docente Itinerante, Psicóloga, Asistenta Social, Terapeuta Ocupacional, Terapeuta de lenguaje y Terapeuta Físico), a quienes puede acudir para solicitar su apoyo y trabajo coordinado.					
28. Se organizan horarios para reuniones con el Equipo SAANEE y se crean espacios entre docentes que permiten planear la enseñanza de los alumnos y para desarrollar adecuaciones y modificaciones.					
Práctica del personal de ER y familias.					
29. Usted logra una comunicación constante y positiva con los padres de familia.					
30. Usted conoce las condiciones familiares, dinámica y composición familiar de los alumnos, y puede sugerir y proporcionar posibles apoyos para sus aprendizajes.					

¡MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!

Anexo 3.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

"Actitudes y Prácticas de los Docentes de Instituciones Educativas Regulares del Distrito de Chaclacayo frente a la Educación Inclusiva, Lima-2020"

Investigador Responsable: Yngrid Eugenia Ojeda Ospino
(Bachiller en Terapia Ocupacional)

El propósito de este estudio es determinar las actitudes y prácticas de los docentes de instituciones educativas regulares del distrito de Chaclacayo frente a la educación inclusiva. Los participantes deben ser docentes, hombres o mujeres entre 20 a 65 años con uno o más estudiantes incluidos a cargo en el periodo escolar 2020. La participación en este estudio no implicar ningún tipo de riesgo. Su participación no le significará ningún gasto económico y no recibirá compensación económica de ningún tipo.

Los beneficios de su participación en este estudio serán el contribuir con el desarrollo de una Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad. Asimismo, la información que se recolecte en este estudio será manejada de manera confidencial por el investigador, protegiendo en todo momento la identidad del participante. Puede solicitar información adicional comunicándose con Yngrid Eugenia Ojeda Ospino al 960507683, o escribiendo al correo: yngridojeda.to@gmail.com.

Al hacer clic en «acepto», usted reconoce que ha leído y aceptado su participación en esta investigación, por este consentimiento informado, con lo cual autoriza y acepta su participación en el estudio voluntariamente. La participación en este estudio es voluntaria y puede retirarse de este en cualquier momento que desee sin ningún perjuicio.

Anexo 4. Operacionalización de variables

Nombre de Variables	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensión	Tipo de variable	Escala de Medición	Indicador
Actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva	La actitud es predisposición habitual que se produce en diferentes circunstancias.	La actitud como una mezcla de lo que se cree y siente, que prepara al sujeto a manifestar una conducta de una manera definida.	-Afectivo -Cognitivo -Conductual	Categórica	Nominal	-Positiva -Neutra -Negativa
Prácticas de los docentes frente a la educación inclusiva	Ejercicio o realización de una actividad de forma continuada y conforme a sus reglas.	Actividades realizadas con la finalidad de implementar la política y cultura de la educación inclusiva.	-Condiciones del aula virtual. -Planeación. -Uso del tiempo. -Metodología. -Evaluación Formativa y Retroalimentación. -Relación entre el docente y los alumnos. -Reflexión y sensibilización -Formación docente. - Práctica del SAANEE y docentes. -Práctica del docente y familias.	Categórica	Nominal	-Baja -Mediana -Alta

Anexo 5. Validación de instrumentos

JUICIO DE EXPERTOS

Para la aprobación del instrumento ESCALA DE ACTITUD DOCENTE HACIA LA EDUCACION INCLUSIVA (EADEI), se contó con un panel de 5 expertos en la materia, todos con más de 5 años de experiencia profesional.

Nº	Juez
1	Mg. Milagros de Jesús Céspedes Chauca
2	Lic. Martin Salvador Morales Cárdenas
3	Lic. Sergio Montedoro Wong
4	Lic. Gloria Cáceres Quispe
5	Lic. Pedro Sánchez Velásquez

Escala de Actitudes hacia la Educación Inclusiva (EADEI)						
Juez	**Criterio**					
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
1	si	si	si	si	si	si
2	si	si	si	si	si	si
3	si	si	si	si	si	si
4	si	si	si	si	si	si
5	si	si	si	si	si	si

*Resultando la aprobación de los jueces de forma unánime para la aplicación del instrumento propuesto en el proyecto de investigación.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO JUICIO DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO

Nombre del Experto: Milagros de Jesús Céspedes Chauca.

Profesión: Tecnólogo Médico - Terapia Ocupacional

Ocupación: Docente

DNI: 41020451

Grado Académico: Maestra

Teniendo como base los criterios que a continuación se presenta, le pedimos su opinión sobre el instrumento que se adjunta. Marque con una X (aspa) en SI o NO en cada criterio según su apreciación. Marque SI, cuando el Ítem cumpla con el criterio señalado o NO cuando no cumpla con el criterio.

CRITERIOS	Opinión		
	SI	No	Observación
• El instrumento recoge información que permitirá dar respuesta al problema de investigación	X		
• El instrumento propuesto responde a los objetivos del estudio.	X		
• La estructura del instrumento es adecuada	X		
• Los ítems del instrumento están correctamente formulados.	X		
• Los ítems del instrumento responden a la Operacionalización de la variable.	X		
• La secuencia presentada facilita el desarrollo del instrumento.	X		

Firma de Experto

Mtra. MILAGROS DE JESUS CESPEDES CHAUCA
MAESTRA EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE
Lic. TERAPIA OCUPACIONAL
CTMP 5363

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable (X)** **Aplicable después de corregir ( )**

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO JUICIO DE EXPERTOS

Nombre del Experto: Martin Salvador Morales Cárdenas

Profesión: Tecnólogo Medico en Terapia Ocupacional

Ocupación: Terapeuta Ocupacional CTMP 6130

DNI: 40 000913

Grado Académico: Licenciado en Tecnología Médica en Terapia Ocupacional
Licenciado en Educación

Teniendo como base los criterios que a continuación se presenta, le pedimos su opinión sobre el instrumento que se adjunta. Marque con una X (aspa) en SI o NO en cada criterio según su apreciación. Marque SI, cuando el Ítem cumpla con el criterio señalado o NO cuando no cumpla con el criterio.

CRITERIOS	Opinión		
	SI	No	Observación
• El instrumento recoge información que permitirá dar respuesta al problema de investigación.	X		
• El instrumento propuesto responde a los objetivos del estudio.	X		
• La estructura del instrumento es adecuada	X		
• Los ítems del instrumento están correctamente formulados.	X		
• Los ítems del instrumento responden a la Operacionalización de la variable.	X		
• La secuencia presentada facilita el desarrollo del instrumento.	X		

Firma de Experto

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable (✓)** **Aplicable después de corregir ( )** **No aplicable ( )**

Instituto Nacional de Salud del Niño San Borja

LIC. TM. MARTIN S. MORALES CÁRDENAS
TERAPIA OCUPACIONAL
C.T.M.P. 6130

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO

JUICIO DE EXPERTOS

Nombre del Experto: LIC. SERGIO MONTEDORO WONG
Profesión: TECNOLOGO MEDICO – C.T.M.P 5063
Ocupación: TERAPEUTA OCUPACIONAL
DNI: 40232826
Grado Académico: LICENCIADO CON FORMACION EN EDUCACION E INTEGRACION SENSORIAL.

Teniendo como base los criterios que a continuación se presenta, le pedimos su opinión sobre el instrumento**: ESCALA DE ACTITUD DOCENTE HACIA LA EDUCACION INCLUSIVA (EADEI).** Marque con una X (aspa) en SI o NO en cada criterio según su apreciación. Marque SI, cuando el Ítem cumpla con el criterio señalado o NO cuando no cumpla con el criterio**.**

CRITERIOS	Opinión		
	SI	No	Observación
● El instrumento recoge información que permitirá dar respuesta al problema de investigación.	X		Considerar dentro de la percepción de inclusión, conceptos estándares, manejados por toda la población.
● El instrumento propuesto responde a los objetivos del estudio.	X		
● La estructura del instrumento es adecuada	X		Distribuir los ítems en relación a la percepción objetiva (conocimientos del tema), subjetiva (emociones frente a la experiencia) e influencia del medio ambiente.
● Los ítems del instrumento están correctamente formulados.	X		Con algunas sugerencias relacionadas a conceptos y comprensión del enunciado.
● Los ítems del instrumento responden a la Operacionalización de la variable.	X		
● La secuencia presentada facilita el desarrollo del instrumento.	X		

Firma de Experto

C.T.M.P 5063

Opinión de aplicabilidad: Aplicable ( ) Aplicable después de corregir (X) No aplicable ( )

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO JUICIO DE EXPERTOS

Nombre del Experto: Gloria Cáceres Quispe
Profesión: Tecnóloga Medica con especialidad en Terapia Ocupacional
Ocupación: Terapeuta Ocupacional
DNI: 06669065
Grado Académico: Lic. Tecnólogo Medico en Terapia Ocupacional

Teniendo como base los criterios que a continuación se presenta, le pedimos su opinión sobre el instrumento**: ESCALA DE ACTITUD DOCENTE HACIA LA EDUCACION INCLUSIVA (EADEI).** Marque con una X (aspa) en SI o NO en cada criterio según su apreciación. Marque SI, cuando el Ítem cumpla con el criterio señalado o NO cuando no cumpla con el criterio.

CRITERIOS	Opinión		
	SI	No	Observación
● El instrumento recoge información que permitirá dar respuesta al problema de investigación.	✔		
● El instrumento propuesto responde a los objetivos del estudio.	✔		
● La estructura del instrumento es adecuada	✔		
● Los ítems del instrumento están correctamente formulados.	✔		
● Los ítems del instrumento responden a la Operacionalización de la variable.	✔		
● La secuencia presentada facilita el desarrollo del instrumento.	✔		

Gloria Cáceres Quispe
Lic .Terapeuta Ocupacional CTMP 4466
USC/WPS Sensory Integration Certification N°4763

Firma de Experto

Opinión de aplicabilidad: Aplicable (x) Aplicable después de corregir ( ) No aplicable ( )

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO JUICIO DE EXPERTOS

Nombre del Experto: PEDRO SÁNCHEZ VELÁSQUEZ

Profesión: TERAPEUTA OCUPACIONAL

Ocupación: MIEMBRO DEL EQUIPO PSICOPEDAGÓGICO COLEGIO ÁLEPH

DNI: 10288699

Grado Académico: LICENCIADO

Teniendo como base los criterios que a continuación se presenta, le pedimos su opinión sobre el instrumento que se adjunta. Nombre del Instrumento: **ESCALA DE ACTITUD DOCENTE HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA (EADEI)**Marque con una X (aspa) en SI o NO en cada criterio según su apreciación. Marque SI, cuando el Ítem cumpla con el criterio señalado o NO cuando no cumpla con el criterio.

CRITERIOS	Opinión		
	SI	No	Observación
• El instrumento recoge información que permitirá dar respuesta al problema de investigación.	X		El instrumento se ha focalizado en recoger información respecto a las actitudes y práctica docente en educación inclusiva, que forma parte del problema de investigación
• El instrumento propuesto responde a los objetivos del estudio.	X		Responde a los objetivos del estudio; sin embargo, debería considerarse el cambio del estudio a la modalidad remota para que guarde una completa coherencia.
• La estructura del instrumento es adecuada	X		Cumple con este requisito.
• Los ítems del instrumento están correctamente formulados.	X		Cumple con este requisito.
• Los ítems del instrumento responden a la Operacionalización de la variable.	X		Así es. Sin embargo, deberían considerarse algunos ítems que recojan sus actitudes frente a la modalidad remota de educación, que pudieran alterar directamente la variable.
• La secuencia presentada facilita el desarrollo del instrumento.	X		Cumple con este requisito.

Firma de Experto:

CTMP: 6009

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable ( )** **Aplicable después de corregir (X)** **No aplicable ( )**

JUICIO DE EXPERTOS

Para la aprobación del instrumento **GUÍA DE EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EL AULA REGULAR (GEPIA),** se contó con un panel de 5 expertos en la materia, todos con más de 5 años de experiencia profesional.

Nº	Juez
1	Mg. Milagros de Jesús Céspedes Chauca
2	Lic. Martin Salvador Morales Cárdenas
3	Lic. Sergio Montedoro Wong
4	Lic. Gloria Cáceres Quispe
5	Lic. Pedro Sánchez Velásquez

Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula Regular (GEPIA)						
Juez	**Criterio**					
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
1	si	si	si	si	si	si
2	si	si	si	si	si	si
3	si	si	si	si	si	si
4	si	si	si	si	si	si
5	si	si	si	si	si	si

*Resultando la aprobación de los jueces de forma unánime para la aplicación del instrumento propuesto en el proyecto de investigación.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO JUICIO DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO

Nombre del Experto: Milagros de Jesús Céspedes Chauca.

Profesión: Tecnólogo Médico - Terapia Ocupacional

Ocupación: Docente

DNI: 41020451

Grado Académico: Maestra

Teniendo como base los criterios que a continuación se presenta, le pedimos su opinión sobre el instrumento que se adjunta. Marque con una X (aspa) en SI o NO en cada criterio según su apreciación. Marque SI, cuando el Ítem cumpla con el criterio señalado o NO cuando no cumpla con el criterio.

CRITERIOS	Opinión		
	SI	No	Observación
• El instrumento recoge información que permitirá dar respuesta al problema de investigación	X		
• El instrumento propuesto responde a los objetivos del estudio.	X		
• La estructura del instrumento es adecuada	X		
• Los ítems del instrumento están correctamente formulados.	X		
• Los ítems del instrumento responden a la Operacionalización de la variable.	X		
• La secuencia presentada facilita el desarrollo del instrumento.	X		

Firma de Experto

Mtra. MILAGROS DE JESUS CESPEDES CHAUCA
MAESTRA EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE
Lic. TERAPIA OCUPACIONAL
CTMP 5363

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** (X) **Aplicable después de corregir** ( ) **No aplicable** ( )

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO JUICIO DE EXPERTOS

Nombre del Experto: Martín Salvador Morales Cárdenas

Profesión: Tecnólogo Medico – Terapeuta Ocupacional

Ocupación: Terapeuta Ocupacional CTMP 6130

DNI: 40000913

Grado Académico: Licenciado en Tecnología Médica en Terapia Ocupacional
Licenciado en Educación

Teniendo como base los criterios que a continuación se presenta, le pedimos su opinión sobre el instrumento que se adjunta. Marque con una X (aspa) en SI o NO en cada criterio según su apreciación. Marque SI, cuando el Ítem cumpla con el criterio señalado o NO cuando no cumpla con el criterio.

CRITERIOS	Opinión		
	SI	No	Observación
• El instrumento recoge información que permitirá dar respuesta al problema de investigación.	X		
• El instrumento propuesto responde a los objetivos del estudio.	X		
• La estructura del instrumento es adecuada	X		
• Los ítems del instrumento están correctamente formulados.	X		
• Los ítems del instrumento responden a la Operacionalización de la variable.	X		
• La secuencia presentada facilita el desarrollo del instrumento.	X		

Firma de Experto

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable (✓)** **Aplicable después de corregir ( )** **No aplicable ( )**

Instituto Nacional de Salud del Niño San Borja

LIC. TM. MARTÍN S. MORALES CÁRDENAS
TERAPIA OCUPACIONAL
C.T.M.P. 6130

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO JUICIO DE EXPERTOS

Nombre del Experto: LIC. SERGIO MONTEDORO WONG
Profesión: TECNOLOGO MEDICO – C.T.M.P 5063
Ocupación: TERAPEUTA OCUPACIONAL
DNI: 40232826
Grado Académico: LICENCIADO CON FORMACION EN EDUCACION E INTEGRACION SENSORIAL.

Teniendo como base los criterios que a continuación se presenta, le pedimos su opinión sobre el instrumento: **GUÍA DE EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EL AULA REGULAR (GEPIA)**. Marque con una X (aspa) en SI o NO en cada criterio según su apreciación. Marque SI, cuando el Ítem cumpla con el criterio señalado o NO cuando no cumpla con el criterio.

CRITERIOS	Opinión		
	SI	No	Observación
● El instrumento recoge información que permitirá dar respuesta al problema de investigación.	X		
● El instrumento propuesto responde a los objetivos del estudio.	X		
● La estructura del instrumento es adecuada	X		
● Los ítems del instrumento están correctamente formulados.	X		
● Los ítems del instrumento responden a la Operacionalización de la variable.	X		Ver la posibilidad de reducir la cantidad de ítems. Se considerará la situación real actual de las docentes, así como también la percepción frente a este desafío de la educación inclusiva
● La secuencia presentada facilita el desarrollo del instrumento.	X		

Firma de Experto

C.T.M.P 5063

Opinión de aplicabilidad: Aplicable (x) Aplicable después de corregir ( ) No aplicable ( )

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO JUICIO DE EXPERTOS

Nombre del Experto: Gloria Cáceres Quispe
Profesión: Tecnóloga Medica con especialidad en Terapia Ocupacional
Ocupación: Terapeuta Ocupacional
DNI: 06669065
Grado Académico: Lic. Tecnólogo Medico en Terapia Ocupacional.

Teniendo como base los criterios que a continuación se presenta, le pedimos su opinión sobre el instrumento: **GUÍA DE EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EL AULA REGULAR (GEPIA).** Marque con una X (aspa) en SI o NO en cada criterio según su apreciación. Marque SI, cuando el Ítem cumpla con el criterio señalado o NO cuando no cumpla con el criterio.

CRITERIOS	Opinión		
	SI	No	Observación
● El instrumento recoge información que permitirá dar respuesta al problema de investigación.	✔		
● El instrumento propuesto responde a los objetivos del estudio.	✔		
● La estructura del instrumento es adecuada	✔		
● Los ítems del instrumento están correctamente formulados.	✔		
● Los ítems del instrumento responden a la Operacionalización de la variable.	✔		
● La secuencia presentada facilita el desarrollo del instrumento.	✔		

Gloria Cáceres Quispe
Lic .Terapeuta Ocupacional CTMP 4466
USC/WPS Sensory Integration Certification N°4763

Firma de Experto

Opinión de aplicabilidad: Aplicable (x) Aplicable después de corregir ( ) No aplicable ( )

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO JUICIO DE EXPERTOS

Nombre del Experto: PEDRO SÁNCHEZ VELÁSQUEZ

Profesión: TERAPEUTA OCUPACIONAL

Ocupación: MIEMBRO DEL EQUIPO PSICOPEDAGÓGICO COLEGIO ÁLEPH

DNI: 10288699

Grado Académico: LICENCIADO

Teniendo como base los criterios que a continuación se presenta, le pedimos su opinión sobre el instrumento que se adjunta. Nombre del Instrumento: **GUÍA DE EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EL AULA REGULAR (GEPIA).** Marque con una X (aspa) en SI o NO en cada criterio según su apreciación. Marque SI, cuando el Ítem cumpla con el criterio señalado o NO cuando no cumpla con el criterio.

CRITERIOS	Opinión		
	SI	No	Observación
• El instrumento recoge información que permitirá dar respuesta al problema de investigación.	X		Cumple con este requisito.
• El instrumento propuesto responde a los objetivos del estudio.	X		Los objetivos del estudio fueron elaborados para una modalidad educativa distinta a la que se recogerán los datos. Revisar el cambio de los objetivos o que el instrumento recoja información previa a la modalidad remota de enseñanza.
• La estructura del instrumento es adecuada	X		Cumple con este requisito.
• Los ítems del instrumento están correctamente formulados.	X		Cumple con este requisito.
• Los ítems del instrumento responden a la Operacionalización de la variable.	X		Considerar más ítems respecto a la modalidad remota, que influye directamente en las actitudes y práctica docente, regular e inclusiva.
• La secuencia presentada facilita el desarrollo del instrumento.	X		Cumple con este requisito.

Firma de Experto: **CTMP:6009**

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable ( )** **Aplicable después de corregir (X)** **No aplicable ( )**