

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO
BENEDICTO XVI

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA



**ACTITUD DOCENTE FRENTE A UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN
INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE NIVEL PRIMARIA DEL
DISTRITO CHIRINOS, 2020**

**Tesis para obtener el grado académico de MAESTRO EN EDUCACIÓN
INCLUSIVA**

AUTORA

Br. Betty Adaly Abad Román

ASESORA

Mg. Sheila Sierralta Pinedo

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Formación docente en inclusión e integración escolar

TRUJILLO, PERÚ

2022

Autoridades universitarias

Exemo Mons. Dr. Héctor Miguel Cabrejos Vidarte, O.F.M.
Arzobispo Metropolitano de Trujillo
Fundador y Gran Canciller de la Universidad
Católica de Trujillo Benedicto XVI

R.P. Fray Dr. Juan José Lydon Mc Hugh, OSA
Rector de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI

Dra. Silvia Ana Valverde Zavaleta
Vicerrectora académica

Pbro. Dr. Alfredo Rubén Saavedra Rodríguez
Director de la Escuela de Posgrado

Dr. Francisco Alejandro Espinoza Polo.
Vicerrector de Investigación

Mg. José Andrés Cruzado Albarrán
Secretario General

Página de conformidad del asesor

YO, SHEILA SIERRALTA PINEDO con DNI N° 18157345, asesor(a) de la Tesis de Maestría titulada:

“ACTITUD DOCENTE FRENTE A UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PUBLICAS DE NIVEL PRIMARIO DEL DISTRITO CHIRINOS, 2020”

Presentado por la maestranda Abad Román Betty Adaly, con DNI N° 43449012, informo lo siguiente:

En cumplimiento de las normas establecidas en el Reglamento de la Escuela de Posgrado de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, en mi calidad de asesor(a), me permito conceptuar que la tesis reúne los requisitos técnicos, metodológicos y científicos de investigación exigidos por la escuela de posgrado.

Por lo tanto, el presente trabajo de investigación está en condiciones para su presentación y defensa ante un jurado.

Trujillo, 18 de mayo de 2021



Sheila Sierralta Pinedo

Asesor(a)

Dedicatoria

En primer lugar a Dios porque él es el ser supremo que guía y direcciona mi camino

A mi hijo porque es la motivación de mi esfuerzo en esta etapa de superación

Agradecimiento

Mi agradecimiento a la Universidad Católica de Trujillo “Benedicto XVI, por haberme dado la oportunidad de ingresar y estudiar en esta prestigiosa institución. De igual manera a todas las autoridades de la Universidad, porque aportaron de una u otra manera a que pueda culminar con éxito mi maestría.

Mi agradecimiento a los docentes de la Escuela Profesional de Maestría Mención Educación Inclusiva de la Universidad Católica de Trujillo “Benedicto XVI por haberme dado los conocimientos teóricos, prácticos y experiencia que fueron necesarias para mejorar mi práctica docente e insertarme en el campo laboral.

Al R. P. Dr. Alejandro Preciado Muñoz, Director de Escuela de de Posgrado. A mi asesora de tesis, Mg. Sheila Sierralta Pinedo, agradecerle por haberme apoyado en la mejora y ejecución de mi tesis.

A mis compañeros de clase, porque con su experiencia adquirida en su práctica pedagógica y compartida conmigo, contribuyó también en mi aprendizaje y fueron pieza clave para motivarme a seguir superándome y ser cada vez mejor.

Declaratoria de autenticidad

Yo, Betty Adaly Abad Román con DNI 43449012, egresada de la Maestría con Mención en Educación Inclusiva de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, doy fe que he seguido rigurosamente los procedimientos académicos y administrativos emanados por la Escuela de Posgrado de la citada Universidad para la elaboración y sustentación de la tesis titulada: “ACTITUD DOCENTE FRENTE A UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE NIVEL PRIMARIO DEL DISTRITO CHIRINOS, 2020”, la que consta de un total de 95 páginas, en las que se incluye 18 tablas y 4 figuras, más un total de 17 páginas en apéndices.

Dejo constancia de la originalidad y autenticidad de la mencionada investigación y declaro bajo juramento en razón a los requerimientos éticos, que el contenido de dicho documento, corresponde a mi autoría respecto a redacción, organización, metodología y diagramación. Asimismo, garantizo que los fundamentos teóricos están respaldados por el referencial bibliográfico, asumiendo un mínimo porcentaje de omisión involuntaria respecto al tratamiento de cita de autores, lo cual es de nuestra entera responsabilidad.

Se declara también que el porcentaje de similitud o coincidencia es de 16 %, el cual es aceptado por la Universidad Católica de Trujillo.



Betty Adaly Abad Román

DNI: 43449012

La autora

Índice de contenido

Autoridades universitarias.....	2
Página de conformidad del asesor	3
Dedicatoria.....	4
Agradecimiento	5
Declaratoria de autenticidad.....	6
RESUMEN	11
ABSTRACT.....	12
Capítulo I	13
1.1. Planteamiento del problema	13
1.2. Formulación del problema	16
1.2.1. Problema general.....	16
1.2.2. Problemas específicos.....	17
1.3. Formulación de objetivos	17
1.3.1. Objetivo general	17
1.3.2. Objetivos específicos.....	18
1.4. Justificación de la investigación	18
Capítulo II:.....	20
2.1. Antecedentes de la investigación	20
2.2. Bases teórico científicas	24
2.3. Definición de términos básicos	34
2.4. Formulación de hipótesis.....	36
2.4.1. Hipótesis general	36
1.4.1. Hipótesis específicas.....	36
2.5. Variables.....	38
Capítulo III:.....	42
3.1. Tipo de investigación	42
3.2. Métodos de investigación	42
3.3. Diseño de investigación.....	42
3.4. Población, muestra y muestreo	43
3.5. Técnicas e instrumentos de recojo de datos.....	45
3.6. Técnicas de procesamiento y análisis de datos	46
3.7. Ética investigativa	47
Capítulo IV:.....	47
4.1. Presentación de resultados.....	48
4.2. Prueba de hipótesis.....	55

4.3. Discusión de resultados	58
Capítulo V	67
5.1. Conclusiones.....	67
5.2. Sugerencias.....	68
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
ANEXOS Y/O APÉNDICES.....	77

Índice de tablas

Tabla 1. Operacionalización de la variable actitud docente	38
Tabla 2. Operacionalización de la variable educación inclusiva	39
Tabla 3. Distribución de la población según institución educativa	43
Tabla 4. Distribución de la muestra según institución educativa	45
Tabla 5. Niveles de la variable actitud docente.....	48
Tabla 6. Niveles de las dimensiones de la variable actitud docente.....	49
Tabla 7. Niveles de la variable educación inclusiva.....	50
Tabla 8. Niveles de las dimensiones de variable educación inclusiva	51
Tabla 9. Opciones de respuesta de la variable actitud docente y sus dimensiones ..	52
Tabla 10. Opciones de respuesta de la variable educación inclusiva y sus dimensiones	52
Tabla 11. Prueba de normalidad de los instrumentos actitud docente y educación inclusiva	54
Tabla 12. Correlación entre actitud docente y educación inclusiva	55
Tabla 13. Correlación entre la dimensión cognitiva y la educación inclusiva.....	55
Tabla 14. Correlación entre la dimensión afectiva y la educación inclusiva.....	56
Tabla 15. Correlación entre la dimensión conductual y la educación inclusiva	56
Tabla 16. Correlación entre la dimensión crear políticas inclusivas y la actitud docente	57
Tabla 17. Correlación entre la dimensión elaborar políticas inclusivas y la actitud docente	57
Tabla 18. Correlación entre la dimensión desarrollar prácticas inclusivas y la actitud docente	58

Índice de figuras

Figura 1. Distribución de porcentajes de la variable actitud docente.....	48
Figura 2. Figura 2. Distribución de porcentajes para las dimensiones de actitud docente.....	49
Figura 3. Distribución de porcentajes de la variable educación inclusiva.....	50
Figura 4. Distribución de porcentajes para las dimensiones de la variable educación inclusiva	51

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito correlacionar la actitud docente con la educación inclusiva en una muestra compuesta por 50 docentes de nivel primaria del distrito Chirinos de la provincia San Ignacio de la región Cajamarca. La investigación tiene su fundamento en el enfoque cuantitativo y se ciñe al diseño correlacional. Las variables se cuantificaron a través de instrumentos de medida ordinal y de respuesta Likert, los cuales fueron validados por medio del criterio jueces expertos, demostrando así su aplicabilidad. Los hallazgos indican que la actitud docente se relaciona positiva y significativamente de efecto medio con la educación inclusiva ($\rho=.439^{**}$), asimismo, con las dimensiones crear culturas inclusivas ($\rho=.388^{**}$), elaborar políticas inclusivas ($\rho=.376^{**}$) y desarrollar prácticas inclusivas ($\rho=.461^{**}$); así también, hay evidencia de relación positiva y significativa entre la educación inclusiva con las dimensiones de la actitud docente: cognitiva ($\rho=.318^{*}$), afectiva ($\rho=.392^{**}$) y conductual ($\rho=.370^{**}$).

Palabras clave: actitud docente, educación inclusiva y docentes.

ABSTRACT

The purpose of this research was to correlate the teaching attitude with inclusive education in a sample composed of 50 primary-level teachers from the Chirinos district of the San Ignacio province of the Cajamarca region. The research is based on the quantitative approach and sticks to the correlational design. The variables were quantified through ordinal measurement instruments and Likert response, which were validated by means of expert judges, thus demonstrating their applicability. The findings indicate that the teacher's attitude is positively and significantly related to inclusive education ($\rho = .439^{**}$), likewise, with the dimensions create inclusive cultures ($\rho = .388^{**}$), develop inclusive policies ($\rho = .376^{**}$) and develop inclusive practices ($\rho = .461^{**}$); Likewise, there is evidence of a positive and significant relationship between inclusive education with the dimensions of teacher attitude: cognitive ($\rho = .318^{*}$), affective ($\rho = .392^{**}$) and behavioral ($\rho = .370^{**}$).

Keywords: teaching attitude, inclusive education and teachers.

Capítulo I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

El derecho a la educación es un principio que se adoptado a nivel universal, el cual está orientado a que todo ser humano se beneficie de oportunidades para conseguir su desarrollo, de tal modo que, se estima que toda persona pueda acceder a la educación formal y posea una calidad educativa. Es así que algunos de los elementos esenciales que se asocian con la poca accesibilidad a la educación formal o pocas oportunidades educacionales son la etnicidad, la zona donde viven, la pobreza y la discapacidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, [UNESCO], 2015; Naciones Unidas, 2016).

En cuanto a la educación inclusiva, actualmente se considera como un derecho de la persona y de equidad social que suscita el respeto, la aceptación de las disimilitudes y el paralelismo de oportunidades, asimismo, da valor a la pluralidad y persigue herramientas que beneficien el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de reducir la disparidad y supresión en el escenario educativo (Chiner, 2011; Serrato et al., 2014); si bien es cierto, hay una normativa que da soporte a tal proceso y que direcciona a la transformación de las entidades educativas en todas sus modalidades, la desigualdad aún se halla presente en los centros educativos, por lo que la educación inclusiva tiene como finalidad suprimir los obstáculos que limitan la accesibilidad y participación de los alumnos; y considera a la pluralidad como un patrimonio para el procedimiento de enseñanza-aprendizaje (Booth y Ainscow, 2002).

Por consiguiente, para insertar la inclusión en una cultura, no solamente se refiere al ámbito del sistema político educativo adoptado, sino a las bases que guían o direccionan la educación, que es el docente, en específico las actitudes que muestran los profesores, que se consolidan como el punto de inicio para la consecución del éxito en el proceso educacional (Sherrill, 1998).

Según el Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (CONADIS, 2018), refiere que la Encuesta Mundial de Salud reporta alrededor de 785

millones de seres humanos de 15 años para arriba presentaban una incapacidad, lo que en cifras porcentuales indica un 15.6%, en tanto, que el proyecto referido a la Carga Mundial de Morbilidad reporta una cifra cercana a los 975 millones, dicho de otro modo, el 19.4% de la población mundial. En lo que concierne a datos concretos, la Encuesta Mundial de la Salud indica que, del total de individuos estimados que presentan discapacidad, el 2.2% presentan problemas significativos en su funcionalidad, en tanto, que la Carga de Morbilidad pone de manifiesto que hay al menos 190 millones de individuos con discapacidad grave, destacando que de los 95 millones de menores con discapacidad 13 millones presentan discapacidad grave.

En lo que respecta a las cifras a nivel latinoamericano, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2014), pone de manifiesto que al menos más de 70 millones de personas presentaban una discapacidad en América Latina y el Caribe en los años 2001 y 2013, lo cual representa un 12.6% de la población latinoamericana, el 12.5% de la población regional y un 6.1% del Caribe, en contraste con lo publicado por el Panorama Social de América Latina en el año 2012, indica un incremento de un 0.2% para Latinoamérica y de 0.7% para el Caribe.

En el contexto nacional, según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2014) por medio de la Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad (ENEDIS), reporta que, en ese entonces el Perú presentaba por encima de un millón y medio de seres humanos con alguna discapacidad, lo cual se representa en cifras porcentuales en un 5.2% del total de la población a nivel nacional. Por su parte, el CONADIS (2018) a través del Registro Nacional de la Persona con Discapacidad, indica que la curva proyectada según el avance de las inscripciones sostiene una tendencia en aumento de la población con discapacidad inscrita en el registro con una aproximación del 2.8% por año, a lo que va del año 2018 se hallan inscritos 217.765 personas, siendo el 58.8% varones y 41.2% mujeres. Y en lo que va del año 2020 se reporta más de 3 millones trescientos mil sujetos, de los cuales el 56.7% son mujeres y el 43.3% varones (INEI, 2020).

A su vez, el Congreso de la República (2003), a través de la Ley General de Educación (Ley 28044) se refiere a la educación inclusiva como uno de sus elementos,

que se direcciona a incorporar a los individuos con discapacidad, colectividades sociales, excluidas, marginadas y volubles, en especial en el sector rural sin delimitar origen, credo, género u otra razón discriminatoria, favoreciendo así a la supresión de las desigualdades, en esa misma línea, el Consejo Nacional de Educación (2007) por medio del Proyecto Educativo Nacional (PEN) propone que al 2021 se debe aumentar la oportunidad de acceso de los sectores pequeños a la educación de tipo básica, impidiendo formas de discriminación por discapacidad y proporcionando así una buena calidad educativa para todo estudiante.

No obstante, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2018) por medio del Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa, señala que el 91.8% de los alumnos con alguna discapacidad se halla en la peculiaridad de educación básica regular (EBR), y solamente un 8.2% en una forma de educación básica especial (EBE), asimismo, se muestra que el mayor porcentaje de alumnos con discapacidad de una institución educativa ya sea privada o pública se concentra en el rango de edad de 12 a 17 años (46.5%) y de un 44.5% corresponde a los niños de 6 a 11 años, destacando que conforme incrementa la edad disminuye el porcentaje. Sin embargo, el 73% de alumnos que presentan alguna discapacidad no se hallan registrados en el Consejo Nacional para la Integración de las Personas con Discapacidad, hallándose inscritos el 24.7% de los que residen fuera del departamento de Lima. De modo similar, TVPE Noticias (17 de febrero, 2020) pone de manifiesto que cerca de ochocientos menores y jóvenes en edad escolar con discapacidad no se encuentran recibiendo clases ni en instituciones educativas privadas o públicas.

A nivel regional, se destaca que en el departamento de Cajamarca tenía 59.878 personas con discapacidad lo que representa un 3.9% de su población, en tanto, según el Censo Nacional del año 2017 de población y vivienda, indica que la región de Cajamarca poseía más de un millón trescientos mil personas con discapacidad, representado el 8.5% de su población (INEI, 2017). A su vez, en el Registro Nacional de la Persona con Discapacidad señala que en la región de Cajamarca a lo que va del año 2018 se hallan inscritas 11.089 personas (CONADIS, 2018).

En tal sentido, Flores y Villardón (2015) ponen de manifiesto que la educación inclusiva promueve una educación de calidad gracias al adecuado uso de los recursos, así como de la cooperación y el involucramiento de las instituciones que forman docentes, la comunidad estudiantil, directivos, el sistema familiar y el profesorado; siendo a estos últimos a los que se les considera como pilar fundamental para el desenvolvimiento intelectual, ético y afectivo de los educandos en sus diferentes etapas de vida, por el uso de acciones de tipo pedagógicas pertinentes para conseguir metas y beneficiar la educación inclusiva (García y Romero, 2016). También se estima que, los profesores con baja actitud docente estilan sentirse poco motivados y ponen escaso esfuerzo en sus labores, puesto que consideran que no se cuenta con destrezas necesarias para conseguir el desarrollo pleno de los alumnos, caso contrario, los profesores con alta actitud se hallan motivados y hacen esfuerzos permanentes, son innovadores y persistentes, por lo cual se considera que la actitud docente es un elemento clave para implementar una buena educación inclusiva (Adame, 2015).

La problemática antes señalada tal como se menciona afecta a nivel internacional, nacional y regional, de lo cual no queda exento las instituciones educativas del distrito de Chirinos, provincia y región Cajamarca, es así que, según entrevistas informales por parte de las investigadoras a docentes, indican que hay una necesidad de fortalecer el aspecto actitudinal en los docentes a modo de concientización para ejercer una buena praxis educativa inclusiva en torno a la enseñanza-aprendizaje. Por tanto, en el presente estudio busca relacionar la actitud docente con la educación inclusiva en docentes de instituciones educativas de nivel primaria del distrito antes mencionado, con el propósito de generar evidencias referenciales para la continuidad de estudios en el ámbito educativo en torno a las variables actitud docente y educación inclusiva en la región.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Qué relación existe entre actitud docente y educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020?

1.2.2. Problemas específicos

- a. ¿Qué relación existe entre la dimensión cognitiva de la actitud docente y educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020?
- b. ¿Qué relación existe entre la dimensión afectiva de la actitud docente y educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020?
- c. ¿Qué relación existe entre la dimensión conductual de la actitud docente y educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020?
- d. ¿Qué relación existe entre la actitud docente y la dimensión culturas inclusivas de la educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020?
- e. ¿Qué relación existe entre la actitud docente y la dimensión elaborar políticas inclusivas de la educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primario del distrito Chirinos, 2020?
- f. ¿Qué relación existe entre la actitud docente y la dimensión desarrollar prácticas inclusivas de la educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020?

1.3. Formulación de objetivos

1.3.1. Objetivo general

Establecer la relación entre la actitud docente y la educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020

1.3.2. Objetivos específicos

- a. Identificar los niveles de la variable actitud docente y de sus dimensiones en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020
- b. Identificar los niveles de la variable educación inclusiva y de sus dimensiones en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020
- c. Determinar la relación entre la dimensión cognitiva de la actitud docente y educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020
- d. Determinar la relación entre la dimensión afectiva de la actitud docente y educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020
- e. Determinar la relación entre la dimensión conductual de la actitud docente y educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020
- f. Determinar la relación entre la actitud docente y la dimensión culturas inclusivas de la educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020
- g. Determinar la relación entre la actitud docente y la dimensión elaborar políticas inclusivas de la educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020
- h. Determinar la relación entre la actitud docente y la dimensión desarrollar prácticas inclusivas de la educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020

1.4. Justificación de la investigación

El estudio se justifica a nivel teórico, puesto que, su aporte se centra en la contribución con una revisión sistematizada y actualizada sobre la realidad de las variables de estudio, así como de las conceptualizaciones, trabajos previos y fundamento teórico, lo cual sirve para el análisis profundo de la actitud docente y educación inclusiva.

Asimismo, a nivel práctico, el aporte en lo concerniente a las evidencias reportadas al ser de carácter objetivo son de utilidad para los profesionales del sector educativo implicados en el trabajo con alumnos que tienen necesidades educativas especiales, de tal modo que, sobre la base de las evidencias reportadas se puede generar propuestas de promoción e intervención en torno a las variables actitud y educación inclusiva en la realidad donde se desarrolle la investigación, es decir, por un lado, pueden diseñar y elaborar técnicas de intervención para niños con discapacidad, y de otro, se puede aplicar técnicas para el trabajo con niños que comparten el aula de clases con los niños con NEE.

A nivel de relevancia social, consiste en que los menores con necesidades especiales del distrito de Chirinos son beneficiados beneficiados, puesto que, los docentes al desarrollar una adecuada actitud docente y buenas prácticas educativas inclusivas a través de las intervenciones pertinentes con los docentes, se contribuirá al bienestar a los sistemas familiares que tienen niños con necesidades educativas especiales.

Finalmente a nivel metodológico, el estudio se consolida como un precedente y/o antecedente a futuros estudios en la línea educativa en especial en la temática de educación inclusiva, quienes pueden replicar el estudio en un muestreo con mayor rigurosidad o en otras poblaciones, con el propósito de ampliar la gama de evidencias en el distrito de Chirinos, debido a que al no existir evidencia que asocie las variables actitud docente y educación inclusiva sirve como marco referencial para que se genere nueva evidencia.

Capítulo II:

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

A nivel internacional, Murillo, Ramos et al. (2020) en su estudio asoció las estrategias educacionales con la autoeficacia en docentes en formación. La metodología seguida es según el enfoque cuantitativo con un diseño correlacional de corte transversal. La muestra estuvo compuesta por 106 profesores en formación de instituciones de formación docente de la región Sonora de la ciudad de México. La recolección de la información se efectuó por medio del cuestionario de estrategias para fortalecer el aprendizaje y la escala de autoeficacia para implementar prácticas inclusivas. Las evidencias muestran que la autoeficacia se relaciona positiva y significativamente de efecto medio con las estrategias educativas inclusivas, asimismo, las estrategias educativas inclusivas se relacionan positiva y significativamente de efecto medio con las dimensiones contexto de aprendizaje, enseñanza, comportamiento y cooperación interinstitucional, y de efecto trivial en ausencia de significancia estadística con recursos para el aprendizaje. Indicando así que los docentes que muestran una adecuada autoeficacia muestran buenas estrategias educativas inclusivas.

De su lado, Campa (2014) en su estudio asoció la actitud del docente con la práctica educativa inclusiva en docentes de primaria. La investigación desarrollada presenta un enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo) de corte transversal. La muestra estuvo compuesta por 178 docentes de nivel primario de instituciones educativas públicas en municipios de México, de los cuales el 65% es de sexo femenino y el 35% de sexo masculino. Las variables se midieron a través de cuestionarios previamente validados en el contexto y por medio de entrevistas semiestructuradas. Las evidencias reportadas ponen de manifiesto que se relaciona positiva y significativamente con la práctica docente, y con las dimensiones tipos de diversidades y cultura de diversidad. Lo cual indica que los docentes que muestran adecuada actitud frente a la educación inclusiva, como consecuencia tienden a mostrar buenas prácticas en su labor pedagógica.

Asimismo, Glerean y Folco (2013) en su estudio analizaron la relación entre actitud docente con la práctica docente en educación inclusiva. La metodología seguida de la investigación es según el enfoque cuantitativo y con un diseño correlacional-transversal. La muestra se compuso de 90 profesores de los tres niveles de educación básica regular de Buenos Aires – Argentina. Las variables han sido medidas por medio de un cuestionario de percepciones de la inclusión y la escala de adaptaciones de la enseñanza, mismos que han sido validados en el contexto donde se desarrolló la investigación. Las evidencias reportadas señalan la ausencia de relación significativa entre las variables actitud docente y las prácticas educativas inclusivas. Lo cual indica que, en la muestra de estudio los docentes que tienen una actitud educativa adecuada frente a la inclusión educativa no necesariamente muestran adecuadas prácticas educativas inclusivas.

En el contexto nacional, Chacón (2019) desarrolló asoció la actitud docente con la variable educación inclusiva en profesores. La metodología utilizada para el desarrollo del estudio se basa en el enfoque cuantitativo con un diseño correlacional y de corte transversal. La muestra lo compone 20 profesores de una institución educativa del distrito de Characato – Arequipa. Las variables se midieron por medio de dos cuestionarios de 12 y 70 reactivos respectivamente, para estimar la validez y confiabilidad de los instrumentos se realizó por medio del criterio de jueces expertos y se aplicó en una muestra piloto. Las evidencias reportadas ponen de manifiesto que la actitud docente se relaciona positiva y significativamente con la educación inclusiva, además, se determinó que en ambas variables prevalece el nivel bajo. Lo hallado pone de manifiesto que los docentes que se perciben con una adecuada actitud inclusiva suelen ejercer una adecuada pedagogía en el aspecto inclusivo.

Por su parte, Suárez (2018) relacionó la variable actitud docente con la variable evaluación de la inclusión en el ámbito educativo. La metodología seguida para la ejecución del estudio es sobre la base del enfoque cuantitativo de diseño descriptivo correlacional y de corte transversal. La muestra se compuso de 205 profesores de 4 instituciones educativas públicas de Chaclacayo – Lima. Las variables se midieron haciendo uso de 2 cuestionarios de 21 y 45 reactivos respectivamente, mismos que

fueron validados por medio del criterio de jueces expertos y la confiabilidad se estimó en una muestra piloto. Los hallazgos reportados ponen de manifiesto que la actitud docente se relaciona positiva y significativamente de efecto grande con la evaluación de la educación inclusiva, asimismo, se halló que la actitud docente se relaciona positiva y significativamente de efecto grande con las dimensiones creación de culturas inclusivas, elaboración de políticas inclusivas y desarrollo de prácticas inclusivas. Lo cual refleja que los profesores que se perciben con una actitud adecuada frente a la educación inclusiva suelen puntuar alto en la evaluación de educación inclusiva, considerando que es importante la educación inclusiva.

Asimismo, Vásquez (2018) llevó a cabo una investigación asoció la variable denominada actitud docente con la variable actitud inclusiva en profesores. La metodología que se siguió es según el enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo correlacional y de corte transversal. La muestra de 87 docentes del nivel inicial de la Red 20 y 25 la UGEL 04- 2017 – Lima. Se usaron dos instrumentos para cuantificar la variable, mismos que fueron validados por jueces expertos (validez de contenido) y la confiabilidad se estimó en una muestra piloto alcanzándose valores de .77 a .94. En lo que concierne a los hallazgos se reporta que la actitud docente se relaciona positiva y significativamente de efecto pequeño con la educación inclusiva, asimismo se halló que la variable actitud docente se relaciona positiva y significativamente de efecto pequeño con la dimensión diseño de políticas inclusivas, además se relaciona positivamente y no significativamente de efecto pequeño con la dimensión creando culturas inclusivas, y finalmente se relaciona de efecto trivial con la dimensión desarrollando políticas inclusivas.

De su lado, Castro (2018) realizó un estudio donde asocia la variable actitud del profesorado con la educación inclusiva. La metodología seguida indica que se usó el enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo correlacional y de corte transversal. La muestra se compuso de 208 profesores de 11 facultades de la universidad referida. Las variables fueron medidas por medio de dos instrumentos propios de la técnica encuesta, mismos que han sido validados en el contexto donde se efectuó la investigación. Los hallazgos ponen de manifiesto que la actitud

docente se relaciona en sentido positivo y significativamente de efecto medio con la educación inclusiva, además se pone de manifiesto que la actitud docente se relaciona positiva y significativamente de efecto medio con las dimensiones nivel de conocimientos, uso de material diferenciado y desarrollo de relaciones interpersonales. Lo cual indica que los participantes que manifiestan mostrar una adecuada actitud frente a la inclusión suelen ejercer buena práctica educativa en temas inclusivos.

Además, Goldsmith (2016) realizó una investigación donde correlacionó la variable actitud del docente con la variable práctica inclusiva. La metodología que se siguió es según el enfoque cuantitativo con un diseño correlacional y de corte transversal. La muestra lo componen 183 profesores de los 3 niveles pertenecientes a la UGEL Casma. La investigación se desarrolló sobre la base del enfoque cuantitativo con un diseño correlacional simple. Las variables fueron cuantificadas por medio de dos test que mide las variables de estudio, mismas que fueron validadas en el contexto. En el análisis de contraste según las variables sociodemográficas de las variables actitud del profesorado hacia la inclusión y uso de estrategias de adaptación de las actividades se halló que las variables edad, género, nivel, años de experiencia y experiencia en educación especial presenta diferencias significativas, además, se halló que la variable actitud del profesorado hacia la inclusión se relaciona significativamente con el uso de prácticas educativas inclusivas, además se pone de manifiesto que la actitud docente se relaciona significativamente con las dimensiones de la práctica inclusiva.

En el contexto local, Reátegui (2016) desarrolló un estudio describió la educación inclusiva. En cuanto a la metodología utilizada, el estudio se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo. La muestra está compuesta por 50 docentes, de los cuales 23 mujeres y 27 varones. La variable se midió por medio un cuestionario el cual fue validado en una muestra piloto en el contexto donde se desarrolló el estudio. Las evidencias reportadas señalan que en la variable general (inclusión educativa) prevalecen las categorías medianamente eficientes (46%) y eficiente (38%), asimismo, en las dimensiones política, infraestructura y práctica prevalecen los niveles medianamente eficientes (42% a 58) y eficiente

(22% a 36%), y en la dimensión cultura prevalece en gran medida el nivel medianamente eficiente con un 74%.

2.2. Bases teórico científicas

2.2.1. Actitud docente

A) Definición

Entre las delimitaciones más actuales, Sevilla et al. (2018) señala que la actitud docente es la manera como el maestro ejerce de forma frecuente la actividad de la enseñanza, al mismo tiempo que cumple con aquellas funciones inherentes al puesto de educador, de tal manera, que caracteriza el perfil de desenvolvimiento del profesor dentro del sistema educativo, principalmente en relación con los alumnos del entorno, así como, hacía los demás miembros, docentes, administrativos, entre otros, que pertenecen también al medio educativo.

En tanto, Tapia (2018) además de señalar a la actitud docente como el perfil comportamental del maestro durante el desarrollo del proceso educativo, agrega que es un componente determinante para una enseñanza efectiva, debido que influye el impacto de los conocimientos adquiridos por los educandos, al generar un escenario donde se impulsa la adquisición fáctica de los saberes a favor del aprendizaje significativo, encaminado a una continua praxis competente en la enseñanza, así también, al desarrollo del conocimiento en el alumnado.

De forma amplia, Eagly y Chaiken (1993) señala que la actitud docente es la manifestación prolongada y frecuente que caracteriza al docente dentro de la dinámica educativa enseñanza-aprendizaje, como tal, se engloban 3 ejes que lo delimitan, el primero es lo afectivo, que refiere al aspecto emocional durante la enseñanza, el segundo es lo cognitivo, que comprende el componente intelectual, y el ultimo refiere al conductual, que son las acciones encaminadas a favorecer primordialmente al educando.

B) Modelos teóricos

Teoría del comportamiento planeado

Autores como Novo-Corti et al. (2015) señalan que la actitud docente es explicada por la teoría del comportamiento planeado, la cual establece que las actitudes comportamentales de los maestros es el resultado de un proceso previamente planificado, de una manera que el ejercicio de la enseñanza sea realizado de manera satisfactoria y acorde a las necesidades del alumnado, en esta perspectiva, la actitud del educador está relacionado con una formación previamente planeada, bajo la cual se adquieren competencias para ejercer la educación de calidad, en este sentido, también influye las experiencias socio-culturales previas, las cuales encaminan a perfilar el carácter del docente, el mismo que representa la actitud frente a la enseñanza.

Pérez (2013) agrega que el comportamiento planeado es un proceso que todo docente ejecuta como parte del desarrollo de las competencias en el ámbito educativo, como tal, la actitud orientada a ejercer la enseñanza conlleva una formación fundamentada en la adquisición no solo del bagaje de conocimientos intelectuales, así como de metodologías encaminadas a enseñar de manera satisfactoria al alumnado, sino también representa la formación humanística-actitudinal, la cual es eje clave para lograr que el alumno se vincule con la educación, a través de una enseñanza que sea equitativa para todos, y al mismo tiempo logre el objetivo central que es el progreso educativo de los estudiantes.

De esta manera, la teoría del comportamiento planeado, encamina a delimitar como el docente exterioriza una determinada actitud a partir de las experiencias previas, las cuales estructuran un determinado comportamiento dentro del ejercicio docente, el mismo que es planificado y responde tanto a las vivencias como a la formación docente, como aspectos encaminados a una praxis educativa no solo eficaz, sino también interesada por el desarrollo del alumnado, como beneficiario principal de la educación (Novo-Corti et al., 2015).

Teoría de la acción razonada

Par Reyes (2007) la teoría de la acción razonada radica en la elaboración de un índice de posibilidades en función de la intención direccionada al comportamiento relacionado con la actitud y la idiosincrasia o creencias del sujeto, dicha teoría funciona como un predictor, es decir, un juicio probabilístico donde se puede estimar la intención hacia el comportamiento directamente a través de la escala de probabilidad, asimismo puede ser usada para exponer distintas conductas en escenarios diversos, dentro de ellos se halla la educación, aprovechando la investigación de los comportamientos a nivel institucional como la labor docente en la institución educativa, la atención a menores con necesidades educativas especiales en el salón de clase regular y calidad de servicio (Fishnein, 1990).

Por lo cual, la teoría de la acción razonada no solamente se proporciona como una investigación más de modo sistematizada y establecida, también facilita un mejor campo de acción en la planificación de intervenciones más organizadas y orientadas a los escenarios de conducta institucional de interés. Por lo que la institución estudiantil necesaría de modo urgente, brindar un servicio con calidad educativa que cubra la necesidad de los beneficiarios, para lo cual se necesita tener conocimiento sistematizado sobre las conductas, actitudes y comportamientos para la planificación de acciones que conlleven a la escuela a ser más competitiva (Reyes, 2007).

C) Dimensiones

Herrera (2012) pauta una dimensionalidad compuesta por 3 componentes, los cuales permiten perfilar los atributos que caracterizan a la actitud docente, en ese sentido se considera:

Dimensión afectiva, corresponde a las características emocionales que muestra el docente durante su práctica profesional, como las demostraciones de afecto, las actitudes empáticas por el estado del alumno, el interés por el desenvolvimiento del alumno, entre otras expresiones de contenido emocional, que en su totalidad

permite establecer un vínculo recíproco educador-educando, sin que ello represente una relación carente límites jerárquicos de autoridad-disciplina dentro de la educación. Además, se refiere a la perspectiva emocional respecto al entorno, donde se involucra sentimientos, preocupaciones, sensaciones, entre otras emociones (Véliz, 2013).

Dimensión cognitiva, representa el conjunto de conocimientos que el docente ha adquirido durante su formación, siendo el atributo que permite ejercer satisfactoriamente la enseñanza, teniendo en cuenta que también comprende las metodologías utilizadas durante la instrucción de conocimientos, donde la continua capacitación debe ser un eje frecuente para mantener una alta competencia cognitiva, debido a los cambios educativos y los continuos avances en las modalidades de enseñanza. Así también, hace referencia a la gama de conocimientos y sistema de creencias o idiosincrasia del estudiante sobre las circunstancias o situación palpable del escenario donde se encuentra inmerso (Véliz, 2013).

Dimensión conductual, Representa las conductas ejercidas durante el ejercicio de la enseñanza, como el ejercicio de las normas de convivencia educativa, la colaboración en la enseñanza personalizada, las acciones encaminadas a incentivar la participación del alumnado, la disposición por integrar a todos los alumnos sin distinción, implementación de acciones educativas a favor de estudiantes con necesidades diferentes. Asimismo, el factor comportamental o conductual identifica la forma como se comporta o se comportaría el sujeto en relación al ambiente (Véliz, 2013).

La dimensionalidad expuesta permite caracterizar los tres ejes del comportamiento, que dentro del ejercicio docente se ajustan de manera oportuna, al considerar el aspecto de como el maestro gestiona sus emociones para favorecer a la enseñanza del alumnado, sin que ello represente una acción de maleficencia durante el proceso de aprendizaje, asimismo al considerar la competencia intelectual como un factor indispensable para la acción de la enseñanza eficaz, debido que una carencia o ausencia de conocimientos relacionados a las áreas de

educación tiene consecuencias en el desarrollo del educando, al limitar su capacidad intelectual, y por último al considerar el aspecto conductual, el cual encamina a una práctica de acciones tangibles a favor de del bienestar y la inclusión del estudiante, durante todo el proceso formativo (Angenscheidt y Navarrete, 2017).

Para Véliz (2013) independientemente que del comportamiento que presente el individuo en el momento que, de elegir, le va anteceder un conocimiento propio de su creencia, una sensación o emoción, y además un probable repertorio comportamental. El valorar estos tres elementos facilita tener una visión extensa de las disposiciones reales de los profesores en formación orientada a la educación inclusiva. El efecto de tal información como origen es probable plantear acciones que de modo articulado trabajen los 3 elementos para conseguir actitudes positivas dirigida a la educación inclusiva.

2.2.2. Educación inclusiva

A) Definición

Una de las primeras delimitaciones conceptuales de referencia es señalada por Booth y Ainscow (1988) quienes refieren que la educación inclusiva es el proceso de orientado a incorporar de manera neutral a los estudiantes dentro de la dinámica de enseñanza, de tal manera que el acceso al conocimiento educativo sea de forma igual para todos, logrando así un desarrollo favorable de la formación educativa, siendo que la participación de los alumnos en el proceso inclusivo es crucial.

La definición central se desprende de Booth y Ainscow (2002) quienes aseveran que la educación inclusiva se define como el proceso de enseñanza de manera equitativa, donde se generan las mismas oportunidades para el aprendizaje, asimismo se adaptan metodologías de enseñanza acorde a las necesidades del alumnado, además se promueve la integración entre los estudiantes, con el propósito que la educación se realiza de una forma ecuánime para todo estudiante, y que desde la postura propia del estudiante, se haga prevalecer este proceso inclusivo, a favor de una educación de calidad para todos, sin distinción.

De manera más reciente, Sarrionandia (2017) indica que la educación inclusiva es un proceso necesario dentro de todo sistema de educación que este encaminado al desarrollo educativo de sus integrantes, debido que asegura la inclusión de todos los alumnos en el desarrollo de la enseñanza, lo cual significa que el grupo estudiantil tiene el acceso a la misma educación, favoreciendo a la adquisición de conocimientos, de tal manera que una educación inclusiva se percibe como un derecho que debe prevalecer en el educando, y que el docente, así como el sistema educativo, deba hacer prevalecer, teniendo como consecuencias el desarrollo socio-educativo.

B) Modelos teóricos

Enfoque burocrático

El enfoque inclusivo acorde a Martín et al. (2017) conlleva un proceso que establece lineamientos si bien desde un enfoque direccionado a la propia institución educativa, encamina a integrar practicas éticas para sustentar la inclusión, asimismo las leyes y fundamentos provenientes del sistema social, como ejes que logran hacer prevalecer y, además ser punto referencial para aun proceso educativo que conlleve una formación equitativa e incluyente para sus miembros. en este sentido se delimita tres aspectos:

Perspectiva ética, establece que la inclusión se engloba dentro de las practicas que benefician al ser humano, al ser de índole funcional, conlleva a que se establezca su idoneidad dentro del desenvolvimiento humano, y por ende se convierta en un derecho, que éticamente debe ser respetado por el entorno donde se ejerce actividades de interacción socio-cultural, siendo entonces una práctica justa desde la postura de la moralidad humana, ya que encamina a una ecuanimidad en oportunidades (Lipsky y Gartner, 1996).

Perspectiva social: establece que la inclusión educativa es el resultado de la colaboración de los miembros de toda una sociedad, siendo entonces un proceso

que corresponde a la movilización de grupos sociales encaminados a respaldar la práctica inclusiva como parte de normas a favor de grupos sociales vulnerables, lo cual favorece a la integración de los grupos socio-culturales, y al mismo tiempo al desarrollo de sus integrantes, al tener mismas oportunidades para el desenvolvimiento (Shakespeare, 1993).

Perspectiva organizativa: establece que la inclusión proviene de los estatutos y enmiendas que se establece en grupos organizados, por tanto, cada sistema o subsistema, establece su propia practica inclusiva, a partir del consenso del grupo, de tal manera, que la organización de sistemas conlleva a sopesar el tipo de práctica inclusiva a realizar (Ainscow, 2007).

Modelo Social e inclusión

Para Escribano y Martínez (2013) el modelo social tiene su origen como respuesta a la concepción del modelo propio de la discapacidad, siendo la misma sociedad la responsable de originar identidades discapacitadas en su ambiente de naturaleza física, en su política de corte económico inflacionaria y originadora de paro laboral, en su composición laboral, etc. Asimismo, esta sociedad es quien legitima y promueve una visión negativa de las disimilitudes.

Asu vez, Barton (2004) postula que esta construcción social sobre la discapacidad, supone que en el movimiento inclusivo desarrolla el protagonismo de quienes son los excluidos en la fase de la inclusión. Se han dado lugar a nuevos pronunciamientos de quienes tienen discapacidad organizados en asociaciones que exigen sus derechos como personas ciudadanas, de tal modo que estos modelos de corte social han reorientado el sentido de los estudios educativos en torno a la discapacidad.

Modelo organizativo

Este modelo postula que las manifestaciones, tales como, el desarrollo organizativo, instituciones educativas eficaces, reorientación estudiantil, la mejora

de la institución educativa, se consolidan como parte del cuerpo del marco organizacional inclusivo. De tal modo que, el eje central de dicho modelo organizacional se desarrolla en función a la convicción de que las deficiencias de aprendizaje se hallan relacionadas con los estilos de organización de las instituciones educativas, con su estructura, con la contestación a las diferencias de los estudiantes, etc. (Escribano y Martínez, 2013).

Este modelo presenta tres tendencias acerca de cómo las escuelas se organizan desde un postulado de inclusividad, según Ainscow (2008):

- Las escuelas se deben organizar de modo flexible dando respuesta a la necesidad de los estudiantes a medida que surge las necesidades sin la necesidad de tener una estructura antepuesta, respondiendo eficazmente, y huyendo de una organización estricta que solo servirá para perpetuar y reabrir una clasificación de servicios.
- Las escuelas heterogéneas de naturaleza americana que se reestructuran uniendo sistemas educativos especiales y ordinario para avalar la escolarización integral de todos los estudiantes.
- Las escuelas eficaces para todos, las cuales tienen su base teórica en sus diversos trabajos.

De tal modo que, las instituciones educativas que progresan orientadas hacia una organización con mayor inclusión han emprendido un proceso de crecimiento caracterizado por ciertas condiciones que motivan el aprendizaje por parte de cada integrante que puede ser persona adulta o niño, propio de la comunidad educativa (Ainscow, 2008).

C) Dimensiones

Los autores Booth y Ainscow (2002) delimitan un total de 3 dimensiones para caracterizar una educación inclusiva, de esta manera se describe:

Crear culturas inclusivas, constituye concientizar dentro de la comunidad estudiantil la relevancia de generar espacios educativos que sean de carácter inclusivo, de tal manera que se promueve valores morales, así como éticos, los cuales están encaminados a poder lograr una cultura que se base en la inclusión de sus miembros, a partir de una cultura sustentada en la practicas inclusión.

Elaborar políticas inclusivas, corresponde al proceso de generar indicadores claros, concisos y válidos para un ejercicio educativo donde prevalezca la inclusión de los participantes, como aspecto que es desarrollado por los órganos competentes dentro de la educación, así como por el maestro, dentro de la propia aula, encaminando a una actitud que refuerce el sentido de protección de todos los alumnos, sin distinción, propiciando la inclusión y diversificación a partir de bases políticas sólidas.

Desarrollar practicas inclusivas, caracteriza la ejecución de acciones tangibles orientadas a la inclusión del alumno, tanto en la enseñanza pautada dentro del currículo educativo, como en situaciones específicas, relacionadas a la interacción entre alumnos, de tal manera que el docente se convierte en un eje que hace prevalecer la inclusión dentro del sistema educativo, además del funcional desarrollo del aprendizaje.

De lo mencionado, Guasp et al. (2016) señala que el crear una cultura inclusiva a partir de la concientización, el establecer normas sociales para una inclusión, y el ejercer conductas inclusivas ante escenarios que lo requieren, conforman el conjunto de buenas prácticas del docente competente, debido que la competencia del maestro actualmente no sólo se delimita por la capacidad intelectual y metodológica utilizada en la enseñanza, sino también por la actitud con la cual el docente ejerce la actividad educativa, siendo esencial para que la capacidad intelectual se logre transmitir a los alumnos, y las metodologías de enseñanza logren realizarse de manera satisfactoria.

D) Elementos didácticos

Estrategias

Hace referencia a las acciones de enseñanza llevadas a cabo por los docentes, para el caso de la educación inclusiva, avaladas ciertos principios metodológicos que atenúen y beneficien el aprendizaje de cada alumno del salón de clase. En tal sentido, las estrategias en un escenario de educación inclusiva, se deben soportar, desde lo pedagógico, en el saber de cada alumno, en términos de una caracterización del proceso de aprendizaje y participación, así como de las dificultades y promotores para tales fases. Desde el ámbito metodológico, las estrategias dan lugar todas las oportunidades y maneras usadas por los docentes para reducir los obstáculos que se le presentan para el aprendizaje y su participación. Desde lo didáctico, las herramientas deben considerar las necesidades, intereses, expectativas y probabilidades de cada alumno, y los distintos procedimientos en lo referente al diseño, programación y valuación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Recursos o materiales

Se refiere a las herramientas o canales didácticos que benefician la realización de las acciones de aprendizaje plasmadas por el profesor, facilitando acceder al saber o conocimiento y la consecución de las metas propuestas y, más en específico, en los escenarios de educación inclusiva, promoviendo el aprendizaje y participación de cada uno de los alumnos, considerando siempre sus particularidades. Dentro de los recursos esenciales se hallan los libros de textos, audiovisuales, juegos, sistemas de comunicación aumentativa, entre otros (Véliz, 2013).

Ambientes de aprendizaje

Se refiere al contexto y espacio curricular donde los profesores propician y facilitan el aprendizaje y la participación de cada alumno, es así que, en un escenario de educación inclusiva, los entornos de aprendizaje se orientan a las distintas maneras de organización del salón de clases para reducir las dificultades a las que

hacen frente los alumnos en la escuela. En tal sentido deben involucrar los distintos aspectos como: acceso al mobiliario, acceso y movilidad y acceso a las comunicaciones (Véliz, 2013).

2.3. Definición de términos básicos

2.3.1. Actitud docente

Es la manifestación prolongada y frecuente que caracteriza al docente dentro de la dinámica educativa enseñanza-aprendizaje, como tal, se engloban 3 ejes que lo delimitan, el primero es lo afectivo, que refiere al aspecto emocional durante la enseñanza, el segundo es lo cognitivo, que comprende el componente intelectual, y el ultimo refiere al conductual, que son las acciones encaminadas a favorecer primordialmente al educando (Eagly y Chaiken, 1993).

a) Dimensión afectiva

Características emocionales que muestra el docente durante su práctica profesional, como las demostraciones de afecto, las actitudes empáticas por el estado del alumno, el interés por el desenvolvimiento del alumno, entre otras expresiones de contenido emocional, que en su totalidad permite establecer un vínculo recíproco educador-educando, sin que ello represente una relación carente límites jerárquicos de autoridad-disciplina dentro de la educación (Eagly y Chaiken, 1993).

b) Dimensión cognitiva

Conjunto de conocimientos que el docente ha adquirido durante su formación, siendo el atributo que permite ejercer satisfactoriamente la enseñanza, teniendo en cuenta que también comprende las metodologías utilizadas durante la instrucción de conocimientos, donde la continua capacitación debe ser un eje frecuente para mantener una alta competencia cognitiva, debido a los cambios educativos y los continuos avances en las modalidades de enseñanza (Eagly y Chaiken, 1993).

c) Dimensión conductual

conductas ejercidas durante el ejercicio de la enseñanza, como el ejercicio de las normas de convivencia educativa, la colaboración en la enseñanza personalizada, las acciones encaminadas a incentivar la participación del alumnado, la disposición por integrar a todos los alumnos sin distinción, implementación de acciones educativas a favor de estudiantes con necesidades diferentes (Eagly y Chaiken, 1993).

2.3.2. Educación inclusiva

proceso de enseñanza de manera equitativa, donde se generan las mismas oportunidades para el aprendizaje, asimismo se adaptan metodologías de enseñanza acorde a las necesidades del alumnado, además se promueve la integración entre los estudiantes, con el propósito que la educación se realiza de una forma ecuánime para todo estudiante, y que desde la postura propia del estudiante, se haga prevalecer este proceso inclusivo, a favor de una educación de calidad para todos, sin distinción (Booth y Ainscow, 2002).

a) Crear culturas inclusivas

concientizar dentro de la comunidad estudiantil la relevancia de generar espacios educativos que sean de carácter inclusivo, de tal manera que se promueve valores morales, así como éticos, los cuales están encaminados a poder lograr una cultura que se base en la inclusión de sus miembros, a partir de una cultura sustentada en la practicas inclusión (Booth y Ainscow, 2002).

b) Elaborar políticas inclusivas

Proceso de generar indicadores claros, concisos y válidos para un ejercicio educativo donde prevalezca la inclusión de los participantes, como aspecto que es desarrollado por los órganos competentes dentro de la educación, así como por el

maestro, dentro de la propia aula, encaminando a una actitud que refuerce el sentido de protección de todos los alumnos, sin distinción, propiciando la inclusión y diversificación a partir de bases políticas sólidas (Booth y Ainscow, 2002).

c) Desarrollar prácticas inclusivas

Caracteriza la ejecución de acciones tangibles orientadas a la inclusión del alumno, tanto en la enseñanza pautada dentro del currículo educativo, como en situaciones específicas, relacionadas a la interacción entre alumnos, de tal manera que el docente se convierte en un eje que hace prevalecer la inclusión dentro del sistema educativo, además del funcional desarrollo del aprendizaje (Booth y Ainscow, 2002).

2.4. Formulación de hipótesis

2.4.1. Hipótesis general

H_1 =La actitud docente se relaciona positiva significativamente con la educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020

H_0 =La actitud docente no se relaciona positiva significativamente con la educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020

1.4.1. Hipótesis específicas

H_1 =Existe relación positiva y significativa entre la dimensión cognitiva de la actitud docente y educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020

H_2 =Existe relación positiva y significativa entre la dimensión afectiva de la actitud docente y educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020

H₃=Existe relación positiva y significativa entre la dimensión conductual de la actitud docente y educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020

H₄=Existe relación positiva y significativa entre la actitud docente y la dimensión culturas inclusivas de la educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020

H₅=Existe relación positiva y significativa entre la actitud docente y la dimensión elaborar políticas inclusivas de la educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020

H₆=Existe relación positiva y significativa entre la actitud docente y la dimensión desarrollar prácticas inclusivas de la educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020

2.5. Variables

2.5.1. Operacionalización de variables

Tabla 1

Operacionalización de la variable actitud docente

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumentos	Escala de medición
Actitud docente	Es la manifestación prolongada y frecuente que caracteriza al docente dentro de la dinámica educativa enseñanza-aprendizaje, como tal, se engloban 3 ejes que lo delimitan, el primero es lo afectivo, que refiere al aspecto emocional durante la enseñanza, el segundo es lo cognitivo, que comprende el componente intelectual, y el último refiere al conductual, que son las acciones encaminadas a favorecer primordialmente al educando (Eagly y Chaiken, 1993)	Se asume las puntuaciones derivadas de la aplicación del cuestionario de actitud docente	Cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> -Aprendizaje similar -Los estudiantes con NEE puede potenciar sus CI -Uso de léxico adecuado para la comprensión estudiantil -Accesibilidad para la enseñanza a los estudiantes -Los estudiantes con NEE comprenden el mensaje del docente -Dificultad para impartir conocimiento a los estudiantes con NEE -Los estudiantes con NEE tienen edad cronológica mayor a la edad mental 	Los ítems que lo componen son del 1 al 8	Cuestionario	Ordinal
			Afectiva	<ul style="list-style-type: none"> -Promoción de confianza en cada estudiante -Capacidad de generar buena relación interpersonal -Mostrarse tajante frente a discriminación entre los alumnos -Reconocimiento del logro de los alumnos con NEE -Los estudiantes cuentan sus necesidades -Motiva a los estudiantes con NEE 	Los ítems que lo componen son del 9 al 15		

de una forma
ecuánime para todo
estudiante, y que
desde la postura
propia del
estudiante, se haga
prevalecer este
proceso inclusivo, a
favor de una
educación de calidad
para todos, sin
distinción (Booth y
Ainscow, 2002)

	<ul style="list-style-type: none"> -El docente considera que todos son importantes -Docentes y estudiantes reciben trato igualitario -Los docentes tratan de eliminar barreras del aprendizaje 	
	<ul style="list-style-type: none"> -La I.E. muestra esfuerzos por reducir la discriminación -Los nombramientos y promociones son justas -Existe apoyo a todo docente nuevo -La I.E. admite a todo estudiante -La I.E. hace que las instalaciones sean físicamente accesibles -Apoyo de adaptación a los estudiantes nuevos -En la I.E. existe grupos de aprendizaje -Coordinación de formas de soporte -Las actividades de formación inclusiva benefician a los docentes -Existen políticas inclusivas -La evaluación y apoyo psicológico ayudan a eliminar barreras del aprendizaje -El soporte psicológico se relaciona con el currículo -Hubo prácticas de exclusión por indisciplina -Reducción de inasistencia -Reducción de intimidación 	
Elaborar políticas inclusivas		Los ítems que lo componen son del 14 al 27
Desarrollar prácticas inclusivas	<ul style="list-style-type: none"> -La clase se dirige a la diversidad estudiantil. 	Los ítems que lo componen son del 28 al 43

-
- Todos los alumnos pueden acceder a las clases
 - Promoción de comprensión de las diferencias
 - Implicación activa al alumno en su aprendizaje
 - El alumno aprende solidaridad
 - La evaluación motiva los logros del alumno
 - La disciplina se fundamenta en el respeto
 - El docente planifica y enseña sobre solidaridad
 - El docente muestra preocupación por apoyar el aprendizaje
 - El docente de apoyo muestra preocupación por facilitar aprendizaje
 - Los deberes de casa contribuyen al aprendizaje
 - Cada estudiante participa en acciones complementarias
 - Los recursos de la I.E. se distribuyen con equidad
 - Se tiene conocimiento y reconocer el recurso comunal
 - Se aprovecha la experiencia docente
 - Se usa la diversidad del alumnado
 - El docente genera recursos de aprendizaje
-

Capítulo III: METODOLOGÍA

3.1. Tipo de investigación

El estudio es de tipo básico no experimental, puesto que, analiza las variables desde una perspectiva o escenario en su estado natural o también denominado de campo, sin la necesidad de realizar alguna manipulación de los constructos estudiados, además se caracteriza por no realizar ningún control de algunas variables intervinientes o extrañas (Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e innovación tecnológica, [CONCYTEC], 2018).

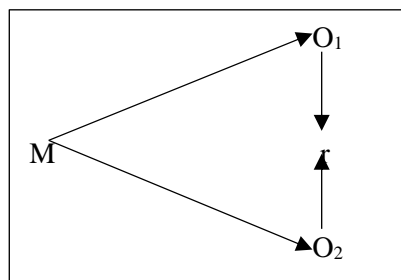
3.2. Métodos de investigación

El método usado hipotético deductivo, ya que, se parte del análisis de la observación de un problema latente en torno a la actitud docente y educación inclusiva, producto de una revisión sistemática de los trabajos previos, mismo que conlleva a plantear hipótesis acerca de una posible relación entre las variables señaladas, lo cual se contrasta con las evidencias reportadas producto de la cuantificación de las variables a través de instrumentos estandarizados, y finalmente se genera las conclusiones y sugerencias pertinentes (Dávila, 2006).

3.3. Diseño de investigación

El diseño de la investigación es descriptiva correlacional simple, ya que su principal propósito es conocer sobre la relación de los constructos en una determinada población /o muestra de estudio, previamente sometiendo al análisis categórico las variables con el fin de conocer cuánto representa las variables la muestra de estudio, asimismo, se tienen en consideración que no se realiza manipulación y tampoco control de variables ajenas o extrañas que interfieran las variables estudiadas (Ato et al., 2013).

Su diseño comprende la siguiente expresión gráfica:



En donde:

- M = Docentes
- O1 = Actitud docente
- O2 = Educación inclusiva
- R = Relación

3.4. Población, muestra y muestreo

3.4.1. Población

La población de la presente investigación se halla compuesta por 144 maestros de 46 instituciones educativas públicas, polidocente y multigrado del nivel primaria, pertenecientes a la zona rural del distrito Chirinos, provincia de San Ignacio – Cajamarca. La edad de los participantes oscila entre los 34 a 50 años, en condición de contratados y nombrados, siendo el 68.3% mujeres y el 31.7% varones.

Tabla 3

Distribución de la población según institución educativa

IE	f	%
16374	4	2.8
16485	15	10.4
16486	3	2.1
16487	16	11.1
16488	10	6.9
16489	1	0.7
16490	1	0.7
16491 Misael Palacios Ruiz	11	7.6
16492	2	1.4
16493	3	2.1
16494	3	2.1

16495	1	0.7
16496	1	0.7
16497	1	0.7
16633	1	0.7
16771 José Gálvez	4	2.8
16882	5	3.5
16883	1	0.7
16884	1	0.7
16634 San Juan	7	4.9
16636	2	1.4
16635	4	2.8
16755	1	0.7
16703	1	0.7
16885 Jesús De Nazaret	3	2.1
16886	1	0.7
16887	1	0.7
16888	2	1.4
16902	1	0.7
16918	1	0.7
17380	3	2.1
17665	1	0.7
17666	3	2.1
17667	1	0.7
17668 Isabel Flores De Oliva	7	4.9
17669	3	2.1
17670	1	0.7
17671	1	0.7
17674	3	2.1
17675	2	1.4
17676	2	1.4
17678	1	0.7
17679	1	0.7
17741	2	1.4
17960	3	2.1
17962	2	1.4
Total	144	100.0

Fuente: Escala del Ministerio de Educación 2020

3.4.2. Muestra y muestreo

La muestra está compuesta por 50 docentes varones y mujeres de 10 instituciones educativas públicas del nivel primaria del distrito de Chirinos con edades entre los 34 a 50 años, se optó por un muestreo denominado no probabilístico intencional, el cual consiste en la selección de los participantes no bajo la aleatoriedad sino bajo ciertos criterios, que puede ser de accesibilidad y/o basado en el criterio del investigador (Hernández et al., 2014), dicho criterio se fundamenta en la realidad que atraviesa el país, donde hay severas restricciones por

la COVID-19, lo que dificulta la aplicación de los instrumentos con normalidad y/o libertad.

Tabla 4

Distribución de la muestra según institución educativa

IE	f	%
16374	3	6.0
16491 Misael Palacios Ruiz	11	22.0
16494	3	6.0
16634 San Juan	7	14.0
16635	4	8.0
16771 José Gálvez	4	8.0
16882	5	10.0
16885 Jesús De Nazaret	3	6.0
17668 Isabel Flores De Oliva	7	14.0
17674	3	6.0
Total	50	100.0

Fuente: Escala del Ministerio de Educación 2020

3.5. Técnicas e instrumentos de recojo de datos

3.5.1. Técnicas

La información de la medición de las variables se recopiló a través de la técnica llamada encuesta, la cual consiste en ser aplicada por medio de su herramienta o instrumento denominado cuestionario, es así que en la investigación se aplicó dos cuestionarios (uno para cada variable), asimismo, como requisito se estima que tales cuestionarios presenten adecuadas evidencias de validez y confiabilidad, de tal modo que se efectúe una medición objetiva de las variables (Maya, 2014).

3.5.2. Instrumentos

Instrumento 1: Cuestionario sobre actitud docente

El instrumento fue construido por Carrasco (2009), el cual consiste en 20 reactivos agrupados en 3 dimensiones (cognitiva, afectiva y conductual), presenta

4 opciones de respuesta que va de totalmente en desacuerdo a siempre con una valoración de 1 a 4, está dirigido a todo tipo de docentes, y su aplicación puede ser individual o grupal en un tiempo aproximado de 15 minutos para que los participantes emitan sus respuestas. El instrumento ha sido adaptado por Castro (2017), para estimar la validez del instrumento fue sometido a criterio de jueces expertos, de tal manera que efectuaron algunas observaciones en un solo ítem, lo cual se levantó dicha observación para posteriormente aplicar a una muestra piloto y estima la confiabilidad por medio del coeficiente Alfa, de lo cual se reportó un índice aceptable; además, Suárez (2018) estimó confiabilidad y halló un coeficiente Alfa de .96 para el total del instrumento.

Instrumento 2: Cuestionario de educación inclusiva

El instrumento fue diseñado y construido por Booth y Ainscow (2002), el cual consta de 43 reactivos, los cuales se hallan agrupados en 3 dimensiones de primer orden, las cuales son: culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas; en cuanto, a las opciones de respuesta es según una escala tipo Likert de 3 alternativas las cuales van de siempre, a veces y nunca con una valoración de 1 a 3, la aplicación puede ser individual o grupal en un tiempo promedio de 15 minutos. En lo referente a la validez el autor lo estimó a través del criterio de jueces expertos, reportando valores significativos, además, de las puntuaciones derivadas de la aplicación del instrumento se hallaron índices de homogeneidad superiores a .20; en lo concerniente a la confiabilidad Suárez la estimó en una muestra piloto, donde reporta un coeficiente Alfa superior a .95, el cual es considerado como un coeficiente de consistencia interna elevado.

3.6. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

La información recopilada como producto cuantificación de las variables (aplicación de instrumentos), se sometió al análisis basado en el enfoque cuantitativo, valiéndose de las técnicas estadísticas, tal análisis se realizó en el paquete estadístico de ciencias sociales SPSS versión 24, como primer apartado se efectuó el análisis descriptivo al categorizar las variables en niveles basado en el método de distribución de rangos según

la estructura de los instrumentos y sus dimensiones (cantidad de ítems y opciones de respuesta), se extrajo 3 niveles debido a la cantidad de la muestra, cuya finalidad fue conocer cuánto se presenta la variable en la muestra de estudio. Como segundo apartado se realizó el análisis inferencial, el cual consiste en analizar la distribución de las puntuaciones por medio de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, por lo cual, al no existir presencia de las dos variables a correlacionar se usó el coeficiente de correlación no paramétrico de Spearman (ρ). Las evidencias se presentarán siguiendo los lineamientos de las normativas APA.

3.7. Ética investigativa

El estudio fue desarrollado bajo los lineamientos o parámetros propuestos para investigación de impacto:

Confidencialidad: dicha pauta hace referencia a una de las más elementales, la misma que parte con proteger la identidad de la unidad de análisis, con el fin de proteger la personalidad y/o integridad de cada participante, el cual tiene su inicio en el trato entre el autor del estudio y el evaluado, de tal manera que, las evidencias empíricas recopiladas se sostiene en rigurosa confidencialidad, siendo de uso netamente por la autora, y en el reporte de los hallazgos se efectúa de modo global y no por participante, cumpliendo así a lo acordado con los participantes.

Consentimiento informado: hace mención al documento que contiene los lineamientos que rigen el estudio, donde se explica la finalidad de la investigación, su libre participación y otros aspectos relevantes, por lo que dicho documento es de garantía para el investigador, es decir, allí el participante plasma si acepta ser partícipe del estudio o no.

Tratado igualitario: en el momento que la investigadora ha cuantificado las variables (aplicación de los cuestionarios), fue sin tener preferencias por algún participante, es decir, hubo equidad bajo las mismas instrucciones para todos.

Capítulo IV: RESULTADOS

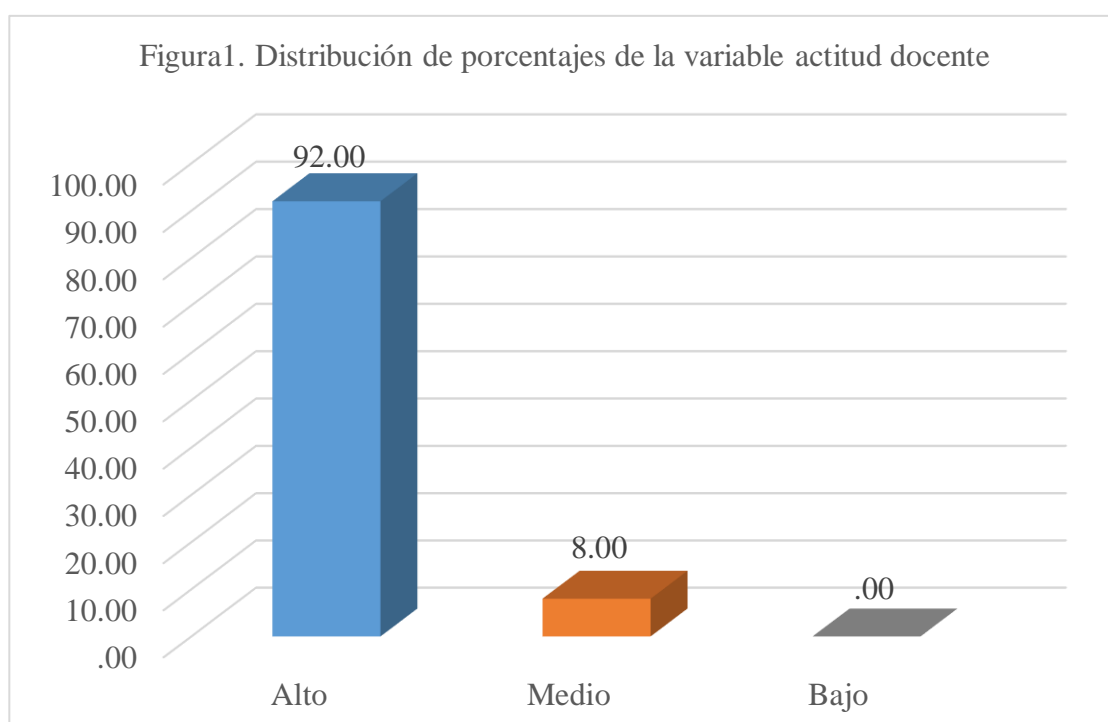
4.1. Presentación de resultados

Tabla 5

Niveles de la variable actitud docente

Nivel	Actitud docente	
	f	%
Alto	46	92.00
Medio	4	8.00
Bajo	0	.00
Total	50	100.00

Nota: Registro de puntuaciones del Cuestionario de Actitud docente



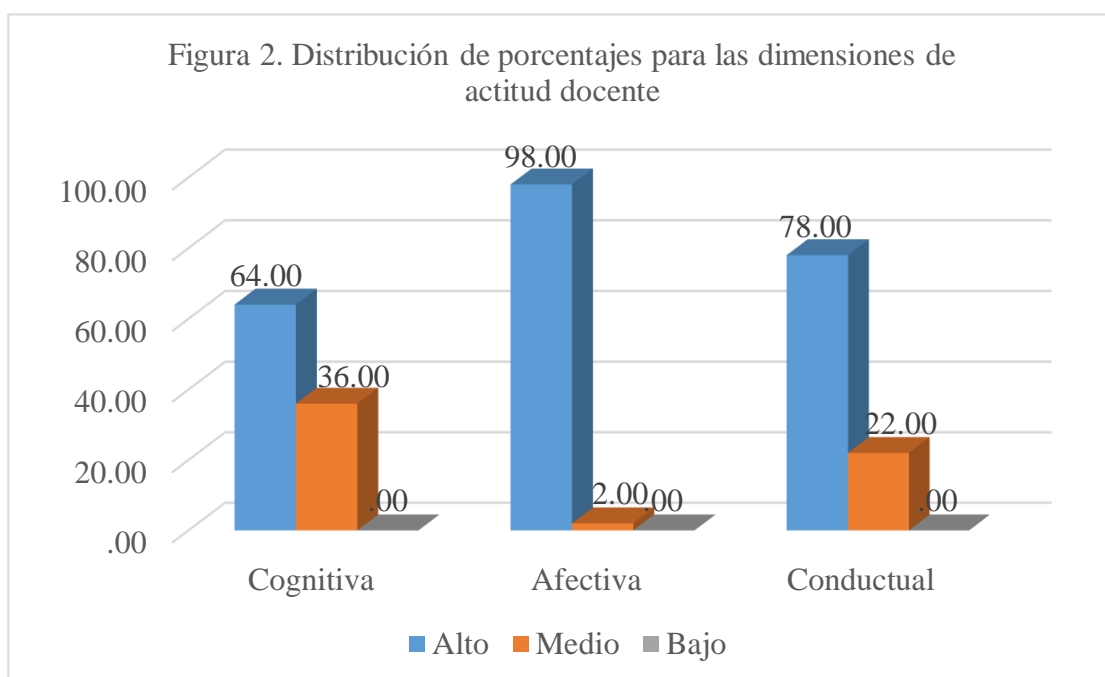
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

En la Tabla N° 5 y figura 1, se aprecia que la variable actitud docente se halla comprendida, según lo manifestado por los docentes evaluados, en un 92% en el nivel alto, en las instituciones educativas donde se aplicó los instrumentos de recopilación de información, mientras que una actitud docente de nivel medio es evidenciada por el 8%, lo cual denota que los participantes casi en su totalidad se perciben de manera general con una buena actitud docente frente a la inclusión.

Tabla 6*Niveles de las dimensiones de la variable actitud docente*

Nivel	Cognitiva		Afectiva		Conductual	
	f	%	f	%	f	%
Alto	32	64.00	49	98.00	39	78.00
Medio	18	36.00	1	2.00	11	22.00
Bajo	0	.00	0	.00	0	.00
Total	50	100.00	50	100.00	50	100.00

Nota: Registro de puntuaciones del Cuestionario de Actitud docente



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

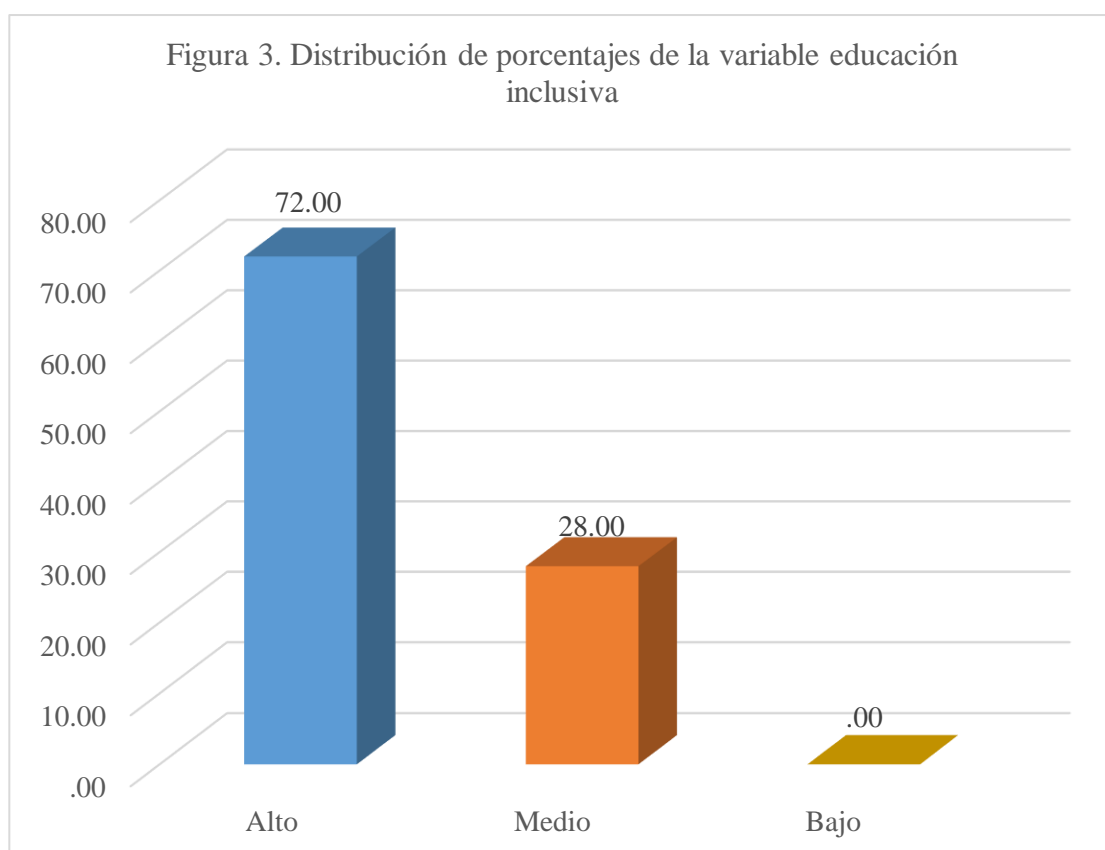
En la Tabla N° 6 y figura 2, se aprecia la distribución de frecuencias según niveles de las dimensiones de actitud docente, según lo referido por los docentes de instituciones educativas públicas del distrito de Chirinos, en la dimensión cognitiva el 64% se muestra con un elevado comportamiento cognitivo, no obstante, que en un 36% se denota un comportamiento cognitivo medio; en cuanto a la dimensión afectiva, el 98% se perciben con una alta actitud afectividad y sólo el 2% se percibe con una actitud afectiva media; finalmente, en la dimensión conductual el 78% de los docentes se muestran con una alta actitud comportamental y el 22% con un comportamiento conductual medio. Denotando de tal modo que, casi en su totalidad los participantes se perciben de modo general con una alta actitud docente en cada área respecto a la inclusión.

Tabla 7

Niveles de la variable educación inclusiva

Nivel	Educación inclusiva	
	f	%
Alto	36	72.00
Medio	14	28.00
Bajo	0	.00
Total	50	100.00

Nota: Registro de puntuaciones del Cuestionario de educación inclusiva



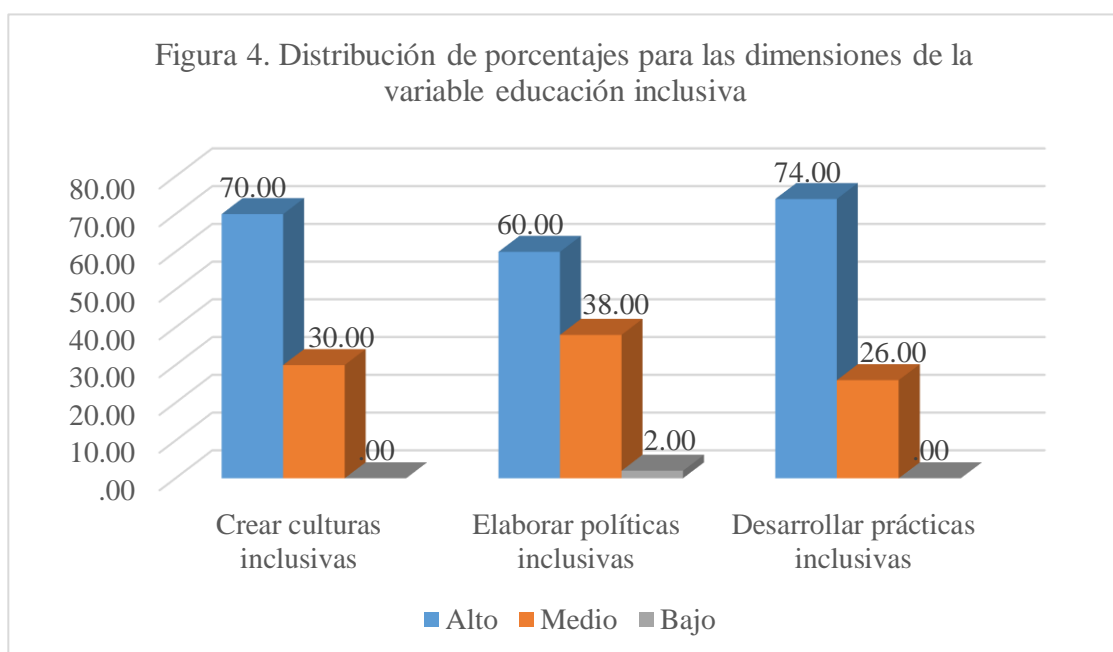
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

En la tabla N° 7 y figura 3, se aprecia que en la variable educación inclusiva, del total de docentes participantes de instituciones educativas públicas evaluadas que formaron parte de la muestra, el 72% se ubica en el nivel alto, y el 28% denota una educación inclusiva media, poniendo de manifiesto que la mayoría de los participantes suelen percibirse que ejercen una buena educación inclusiva.

Tabla 8*Niveles de las dimensiones de variable educación inclusiva*

Nivel	Crear culturas inclusivas		Elaborar políticas inclusivas		Desarrollar prácticas inclusivas	
	f	%	f	%	f	%
Alto	35	70.00	30	60.00	37	74.00
Medio	15	30.00	19	38.00	13	26.00
Bajo	0	.00	1	2.00	0	.00
Total	50	100.00	50	100.00	50	100.00

Nota: Registro de puntuaciones del Cuestionario de educación inclusiva



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

En la tabla N° 8 y figura 4, se aprecia la distribución de los niveles que corresponde a los factores de la variable educación inclusiva, en el factor crear culturas inclusivas el 70% se perciben en un nivel alto, y el 30% se muestran con una capacidad media para crear culturas inclusivas; en la dimensión elaborar políticas inclusivas el 60% manifiesta que tienen una alta capacidad de elaboración de políticas inclusivas, el 38% medianamente y sólo el 2% presenta una capacidad baja en la elaboración de políticas inclusivas; finalmente, en desarrollo de prácticas inclusivas el 74% se muestra con una alta capacidad para el desarrollo de prácticas inclusivas, y el 26% medianamente. De lo cual se deduce que la mayoría de los participantes se perciben con la capacidad de generar culturas inclusivas, diseñar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas.

Tabla 9*Opciones de respuesta de la variable actitud docente y sus dimensiones*

DIMENSIÓN: COGNITIVA	Nunca		A veces		Siempre	
	f	%	f	%	f	%
1	2	4.0	24	48.0	24	48.0
2	4	8.0	34	68.0	12	24.0
3	1	2.0	6	12.0	43	86.0
4	0	.0	10	20.0	40	80.0
5	1	2.0	40	80.0	9	18.0
6	9	18.0	36	72.0	5	10.0
7	7	14.0	14	28.0	29	58.0
8	4	8.0	23	46.0	23	46.0
DIMENSIÓN: AFECTIVA	Nunca		A veces		Siempre	
	f	%	f	%	f	%
9	0	.0	6	12.0	44	88.0
10	0	.0	9	18.0	41	82.0
11	2	4.0	5	10.0	43	86.0
12	0	.0	4	8.0	46	92.0
13	0	.0	8	16.0	42	84.0
14	1	2.0	4	8.0	45	90.0
15	0	.0	2	4.0	48	96.0
DIMENSIÓN: CONDUCTUAL	Nunca		A veces		Siempre	
	f	%	f	%	f	%
16	1	2.0	11	22.0	38	76.0
17	0	.0	29	58.0	21	42.0
18	1	2.0	35	70.0	14	28.0
19	5	10.0	20	40.0	25	50.0

Nota: Registro de puntuaciones del Cuestionario de Actitud docente**ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN**

En la tabla N° 9 se aprecia el análisis descriptivo según opciones de respuesta de las preguntas correspondientes a la variable actitud docente, de tal manera que en 3 preguntas del factor cognitivo en su mayoría emitieron sus respuestas en la opción a veces (68% a 80%), en 3 preguntas prevalece la opción siempre (58% a 86%) y en dos reactivos respondieron de modo similar en a veces y en siempre (46% y 48%). En la dimensión afectiva, en su totalidad prevalece la opción de respuesta siempre (82% a 96%); y en la dimensión conductual en dos reactivos prevalece la opción de respuesta a veces (58 a 70%), y en 3 reactivos prevalece la opción siempre (50% a 86%).

Tabla 10*Opciones de respuesta de la variable educación inclusiva y sus dimensiones*

DIMENSIÓN: CREAR CULTURAS INCLUSIVAS		Nunca		A veces		Siempre	
		f	%	f	%	f	%
1		2	4.0	27	54.0	21	42.0
2		0	.0	29	58.0	21	42.0
3		0	.0	23	46.0	27	54.0
4		0	.0	11	22.0	39	78.0
5		0	.0	29	58.0	21	42.0
6		0	.0	27	54.0	23	46.0
7		1	2.0	35	70.0	14	28.0
8		0	.0	24	48.0	26	52.0
9		0	.0	29	58.0	21	42.0
10		0	.0	11	22.0	39	78.0
11		1	2.0	10	20.0	39	78.0
12		6	12.0	16	32.0	28	56.0
13		0	.0	15	30.0	35	70.0
DIMENSIÓN: ELABORAR POLÍTICAS INCLUSIVAS		Nunca		A veces		Siempre	
		f	%	f	%	f	%
14		6	12.0	36	72.0	8	16.0
15		1	2.0	24	48.0	25	50.0
16		1	2.0	12	24.0	37	74.0
17		3	6.0	25	50.0	22	44.0
18		1	2.0	7	14.0	42	84.0
19		1	2.0	19	38.0	30	60.0
20		0	.0	17	34.0	33	66.0
21		0	.0	17	34.0	33	66.0
22		2	4.0	15	30.0	33	66.0
23		1	2.0	23	46.0	26	52.0
24		4	8.0	23	46.0	23	46.0
25		3	6.0	21	42.0	26	52.0
26		2	4.0	27	54.0	21	42.0
27		2	4.0	25	50.0	23	46.0
DIMENSIÓN: DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS		Nunca		A veces		Siempre	
		f	%	f	%	f	%
28		1	2.0	24	48.0	25	50.0
29		0	.0	19	38.0	31	62.0
30		0	.0	24	48.0	26	52.0
31		0	.0	17	34.0	33	66.0
32		0	.0	19	38.0	31	62.0
33		1	2.0	21	42.0	28	56.0
34		0	.0	9	18.0	41	82.0
35		1	2.0	17	34.0	32	64.0
36		0	.0	11	22.0	39	78.0
37		1	2.0	17	34.0	32	64.0
38		0	.0	34	68.0	16	32.0
39		2	4.0	22	44.0	26	52.0
40		1	2.0	24	48.0	25	50.0
41		0	.0	22	44.0	28	56.0
42		0	.0	18	36.0	32	64.0
43		1	2.0	12	24.0	37	74.0

Nota: Registro de puntuaciones del Cuestionario de Actitud docente

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

En la tabla N° 10 se analiza la distribución de frecuencias y porcentajes según opciones de respuesta correspondiente a las preguntas de la variable educación inclusiva, de tal manera que, en la dimensión crear culturas inclusivas en 6 reactivos prevalece la opción de respuesta a veces (54% a 70%), y de modo similar en los 7 reactivos restantes de dicha dimensión prevalece la respuesta siempre (52% a 78%); en la dimensión elaborar políticas inclusivas en 4 reactivos prevalece la opción de respuesta a veces (50% a 72%), en 9 reactivos predomina la respuesta siempre (52% a 84%), y en un reactivo se halló que en las opciones de respuesta a veces y siempre obtuvo porcentaje similar (46%); y en la dimensión desarrollar políticas inclusivas en un reactivo prevalece la respuesta a veces (68%), y en los 15 reactivos restantes predomina la respuesta siempre (50% a 82%).

Tabla 11

Prueba de normalidad de los instrumentos actitud docente y educación inclusiva

Variable/ dimensiones	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	p
Actitud docente	.153	50	.005
Cognitiva	.206	50	.000
Afectiva	.246	50	.000
Conductual	.193	50	.000
Educación inclusiva	.085	50	.200*
Crear culturas inclusivas	.132	50	.028
Elaborar políticas inclusivas	.124	50	.051
Desarrollar prácticas inclusivas	.128	50	.041

Nota: gl=grados libertad; p=valor de significancia estadística

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

En la tabla N° 11, se pone de manifiesto el modo como se distribuyen las puntuaciones de los instrumentos aplicados en la muestra de estudio, de tal manera que, para el cuestionario de actitud docente y sus dimensiones la distribución no es normal ($p < .05$), de modo similar en cada una de las dimensiones de educación inclusiva no hay presencia de normalidad ($8p < .05$), no obstante, solo en el total del cuestionario de educación

inclusiva hay presencia de normalidad ($p > .05$). Por tanto, para el análisis correlacional de las variables se hará uso del coeficiente de correlación no paramétrico de Spearman (ρ), debido a que la distribución de las puntuaciones no es normal en el par de variables que se correlacionan.

4.2. Prueba de hipótesis

Tabla 12

Correlación entre actitud docente y educación inclusiva

Variable		rho	p
Actitud docente	Educación inclusiva	,439**	.001

Nota: ρ =coeficiente de correlación de Spearman; p =valor de significancia estadística; $p < .05$ *=relación significativa; $p < .01$ **=relación muy significativa

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

En la tabla N° 12, se evidencia que la actitud docente se correlaciona positiva y significativamente de efecto medio con la educación inclusiva ($\rho = .439^{**}$), lo cual permite rechazar la hipótesis nula que estima la no correlación entre las variables, indicando así que los docentes que se muestran con una buena actitud docente suelen ejercer una buena educación inclusiva.

Tabla 13

Correlación entre la dimensión cognitiva y la educación inclusiva

Variable		rho	p
Cognitiva	Educación inclusiva	,318*	.024

Nota: ρ =coeficiente de correlación de Spearman; p =valor de significancia estadística; $p < .05$ *=relación significativa; $p < .01$ **=relación muy significativa

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

En la tabla N° 13, se evidencia que la dimensión cognitiva de la actitud docente se relaciona positiva y significativamente de efecto medio con la educación inclusiva ($\rho = .318^*$), dicho hallazgo da la viabilidad para el rechazo de la hipótesis nula que

establece la independencia de variables, poniendo de manifiesto que, los docentes que muestran una buena actitud docente a nivel cognitivo suelen ejercer buenas prácticas inclusivas.

Tabla 14

Correlación entre la dimensión afectiva y la educación inclusiva

Variable		rho	p
Afectiva	Educación inclusiva	,392**	.005

Nota: rho=coeficiente de correlación de Spearman; p=valor de significancia estadística; p<.05*=relación significativa; p<.01**=relación muy significativa

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

En la tabla N° 14, se evidencia que la dimensión afectiva de actitud docente se correlaciona positiva y significativamente de efecto medio con la educación inclusiva (rho=.392**), lo cual permite rechazar la hipótesis nula que establece la no correlación entre las variables, indicando de tal manera que, los docentes con altos niveles en actitud docente a nivel afectivo suelen mostrar altos niveles en educación inclusiva.

Tabla 15

Correlación entre la dimensión conductual y la educación inclusiva

Variable		rho	p
Conductual	Educación inclusiva	,370**	.008

Nota: rho=coeficiente de correlación de Spearman; p=valor de significancia estadística; p<.05*=relación significativa; p<.01**=relación muy significativa

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

En la tabla N° 15, se evidencia la presencia de correlación positiva y significativa entre la dimensión conductual de la actitud docente con la educación inclusiva (rho=.370**), lo cual permite rechazar la hipótesis nula que postula la no correlación entre las variables, indicando de ese modo que, los profesores evaluados que tienen una

percepción de sí con una buena actitud docente a nivel comportamental suelen mostrar buenas prácticas educativas inclusivas.

Tabla 16

Correlación entre la dimensión crear políticas inclusivas y la actitud docente

Variable		rho	p
Crear culturas inclusivas	Actitud docente	,388**	.005

Nota: rho=coeficiente de correlación de Spearman; p=valor de significancia estadística; p<.05*=relación significativa; p<.01**=relación muy significativa

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

En la tabla N° 16, se evidencia correlación positiva y significativa de efecto medio entre la dimensión crear culturas inclusivas de la educación inclusiva con la actitud docente (rho=.388**), lo cual permite rechazar la hipótesis nula que postula la independencia de variables, denotando de tal modo que, los docentes que tienen la capacidad de crear buenas culturas inclusivas suelen mostrar una buena actitud docente.

Tabla 17

Correlación entre la dimensión elaborar políticas inclusivas y la actitud docente

Variable		rho	p
Elaborar políticas inclusivas	Actitud docente	,376**	.007

Nota: rho=coeficiente de correlación de Spearman; p=valor de significancia estadística; p<.05*=relación significativa; p<.01**=relación muy significativa

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

En la tabla N° 17, se aprecia presencia de correlación positiva y significativa entre la dimensión elaborar políticas inclusivas de la educación inclusiva con la actitud docente (rho=.376**), lo cual permite rechazar la hipótesis nula que postula la no correlación entre las variables, denotando de tal manera que los docentes que tienen la capacidad de elaborar positivas inclusivas estilan mostrar buena actitud docente.

Tabla 18*Correlación entre la dimensión desarrollar prácticas inclusivas y la actitud docente*

Variable		rho	p
Desarrollar prácticas inclusivas	Actitud docente	,461**	.001

Nota: rho=coeficiente de correlación de Spearman; p=valor de significancia estadística; p<.05*=relación significativa; p<.01**=relación muy significativa

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

En la tabla N° 18, se aprecia la presencia de correlación positiva y significativa de efecto medio entre la dimensión desarrollar prácticas inclusivas con la actitud docente (rho=.461**), lo cual permite rechazar la hipótesis nula que postula la no correlación entre las variables, determinando de tal manera que, los docentes con una buena capacidad para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas suelen mostrar una buena actitud docente en el ejercicio de su labor de enseñanza-aprendizaje.

4.3. Discusión de resultados

El derecho a la educación se consolida como un derecho universal, el mismo que se orienta a que toda persona sea favorecida de oportunidades para la consecución de su desarrollo, lo cual le da valor a la pluralidad y persigue herramientas que benefician el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de reducir la desigualdad y supresión en el escenario educativo (UNESCO, 2015; Serrato et al., 2014). Por lo cual, el presente estudio tiene como finalidad relacionar correlacionar la actitud docente con la educación inclusiva en una muestra de 50 docentes pertenecientes a instituciones educativas públicas de nivel primario del distrito Chirinos – Cajamarca.

El objetivo general consiste en establecer la relación entre la actitud docente y la educación inclusiva en la muestra de estudio, es así que se evidencia presencia de relación positiva y significativa entre la actitud docente con la educación inclusiva (rho=.439**), lo cual permite rechazar la hipótesis nula que postula la inexistencia de relación entre las variables, indicando que, los docentes con una manifestación prolongada y frecuente dentro de la dinámica educativa enseñanza-aprendizaje, suelen

ejercer una enseñanza equitativa con oportunidades similares para todos los alumnos acorde a las necesidades del alumnado, promoviendo así la integración entre los educandos con el fin de prevalecer el proceso inclusivo en beneficio de una educación sin distinción.

Las evidencias que permiten aceptar la hipótesis general en primer término se asemejan a las evidencias descriptivas reportadas, donde en actitud docente prevalece el nivel alto con un 92% seguido del nivel medio con un 8%, y de su lado, en educación inclusiva se aprecia que también prevalece el nivel alto con un 72% y seguido del nivel medio con un 28%, reflejando de tal modo la presencia de una correlación positiva. Además, se asemeja a las evidencias reportadas por Chacón (2019) quien, reporta que la actitud docente se relaciona positiva y significativamente con la educación inclusiva, es decir, los docentes que muestran una buena apertura para proporcionar conocimientos a todos los educandos como consecuencia su práctica educativa se refleja en mejor medida.

En esa misma línea, Adame (2015) indica que los docentes con baja actitud docente suelen sentirse poco motivados y su esfuerzo es el mínimo en sus labores, ya que consideran que no cuentan con habilidades suficientes para conseguir el desarrollo pleno de los estudiantes, en tanto, los docentes con buena actitud tienen una mejor motivación y hacen esfuerzos constantes para la implementación de una educación inclusiva.

Como primer objetivo específico se planteó identificar los niveles de la variable actitud docentes y de sus dimensiones en la muestra de estudio, las evidencias que corresponden a dicho objetivo indican que en la variable general y en la dimensión afectiva prevalece el nivel alto con un porcentaje elevado (92% y 98%), y en las dimensiones cognitiva y conductual también prevalece dicho nivel (64% y 78%), no obstante con un porcentaje considerable en el nivel medio (36% y 22%), lo cual indica que a los docentes se les hace más fácil lidiar con los aspectos generales de la educación inclusiva y el aspecto emocional afectivo, en tanto, con lo cognitivo y comportamental es más difícil, lo cual puede estar ligado al comportamiento propio de los estudiantes que se hallan en un proceso de cambios biopsicosocial que se refleja en mayor medida en el comportamiento y en el aprendizaje, es así que usualmente el estudiante con dificultades suele distraerse fácilmente. Sin embargo, en términos generales se puede apreciar que

los docentes partícipes del estudio se perciben con una adecuada actitud hacia la educación inclusiva.

A este respecto, Tapia (2018) menciona que la actitud docente como el perfil comportamental del docente durante el desarrollo del proceso educacional, agrega un componente determinante para que la enseñanza se consolide en efectiva, ya que, tiene influencia en la adquisición de conocimientos por los estudiantes, al favorecer un escenario donde hay un impulso en la adquisición práctica de los conocimientos en beneficio del aprendizaje significativo.

El segundo objetivo específico consiste en identificar los niveles de la variable educación inclusiva y de sus dimensiones en la muestra de estudio, donde las evidencias correspondientes a dicho objetivo indican que en la variable general y en sus dimensiones predomina el nivel alto (60% a 70%) seguido del nivel medio (26% a 38%), destacando que en la dimensión elaborar políticas inclusivas es donde se halló un porcentaje considerable en el nivel medio y al menos un 2% en el nivel bajo, lo cual denota que al docentes se le hace un poco más difícil estar involucrado en el aspecto administrativo respecto a la educación inclusiva, no obstante, en términos generales se perciben con una capacidad de educar inclusivamente a los estudiantes adecuada y en cierto modo media, probablemente reconociendo que en algunos aspectos falta reforzar a través de capacitaciones.

Lo sopesado en las evidencias correspondientes al segundo objetivo específico se asemeja a lo reportado por Reátegui (2016), quien, evidenció que en la variable educación inclusiva prevalece la categoría medianamente eficiente (46%) seguido de eficiente (38%), con una dinámica similar en las dimensiones que estructuran la variable educación inclusiva. A su vez, Martín et al. (2017) sostienen que establecer lineamientos desde un enfoque direccionado a la propia institución educativa encamina a la práctica ética para el sustento de la inclusión.

El tercer objetivo específico consiste en determinar la relación entre la dimensión cognitiva de la actitud docente y la educación inclusiva en la muestra de estudio, de tal modo que se halló correlación positiva y significativa de efecto medio entre la

dimensión cognitiva de la actitud docente con la educación inclusiva ($\rho=.318^*$), lo cual permite rechazar la hipótesis nula que postula la inexistencia de relación entre las variables, indicando de tal manera que, los docentes que tienen en cuenta la comprensión de metodologías usadas en la instrucción de conocimientos y a la vez se mantienen en constante aprendizaje y capacitación, suelen ejercer una enseñanza equitativa con oportunidades similares para todos los alumnos acorde a las necesidades del alumnado, promoviendo así la integración entre los educandos con el fin de prevalecer el proceso inclusivo en beneficio de una educación sin distinción.

Tales evidencias guardan similitud con los hallazgos reportados por Goldsmith (2016), quien, al correlacionar la actitud docente con las prácticas educativas inclusivas halló que, las variables presentan diferencias significativas según datos sociodemográficos, en especial la edad y capacitación, es decir, los docentes con mayor experiencia y actualización se muestran mejor prácticas educativas inclusivas, de lo cual se deduce que mostrar una actitud de interés para la capacitación continua hace que la práctica inclusiva sea mejor.

En tal sentido, Sherrill (1998) pone de manifiesto que, para que se inserte la cultura y práctica inclusiva en la educación, no solo hace referencia al escenario del sistema político educacional adoptado, sino a los fundamentos que rigen y orientan la educación, que es el docente, en especial la actitud permanente de capacitación y actualización.

El cuarto objetivo específico consiste en determinar la relación entre la dimensión afectiva de la actitud docente y la educación inclusiva en la muestra de estudio, de lo cual se halló relación positiva y significativa de efecto medio entre la dimensión afectiva de la actitud docente con la educación inclusiva ($\rho=.392^{**}$), lo cual permite rechazar la hipótesis nula que establece la no correlación entre las variables de estudio, poniendo de manifiesto que, los docentes que tienen la capacidad de mostrar afecto y actitudes empáticas por la condición del estudiante, así como interés por el desenvolvimiento del alumno, suelen ejercer una enseñanza equitativa con oportunidades similares para todos los alumnos acorde a las necesidades del alumnado, promoviendo así la integración entre los educandos con el fin de prevalecer el proceso inclusivo en beneficio de una educación sin distinción.

Lo sopesado en el cuarto objetivo específico se respalda en las evidencias reportadas por Campa (2014) quien al correlacionar la actitud docente con la práctica docente hacia la educación inclusiva, halló que la práctica docente se relaciona con los tipos de diversidades, denotando de ese modo que los docentes con la capacidad de aceptar a los alumnos sea cual sea su condición reflejan una mejor práctica de enseñanza aprendizaje, logrando impartir sus conocimientos a todo alumno sin distinción de condiciones.

A este respecto, Sarrionandia (2017) hace mención que la educación inclusiva se refiere a un proceso necesario dentro de todo sistema educacional que se encamina al desarrollo de sus integrantes, puesto que asegura la inclusión de la totalidad de alumnos en el desarrollo de enseñanza, donde todo el grupo estudiantil tiene acceso a la misma educación sin distinción, asimismo, el docente debe gestionar sus emociones en beneficio de la enseñanza de sus alumnos, sin que necesariamente represente una acción de maleficencia durante el proceso de aprendizaje, todo ello con el fin de hacer prevalecer el desarrollo socio-educativo (Angenscheidt y Navarrete, 2017).

El quinto objetivo específico consiste en determinar la relación entre la dimensión conductual de la actitud docente con la educación inclusiva en la muestra de estudio, de tal manera que hay evidencia de relación positiva y significativa de efecto medio entre la dimensión conductual de la actitud docente con la educación inclusiva ($\rho=.370^{**}$), lo cual permite rechazar la hipótesis nula que postula la inexistencia de relación entre las variables, indicando de tal manera que, los docentes que establecen y enseñan normas de convivencia, la colaboración en la enseñanza personalizada, acciones orientadas a incentivar la participación de todos los alumnos y la disposición por integrar a los alumnos, suelen ejercer una enseñanza equitativa con oportunidades similares para todos los alumnos acorde a las necesidades del alumnado, promoviendo así la integración entre los educandos con el fin de prevalecer el proceso inclusivo en beneficio de una educación sin distinción.

Los hallazgos que condescienden del quinto objetivo específico, revalidan las evidencias reportadas por Murillo et al. (2020) quienes, al correlacionar las estrategias educativas inclusivas con la autoeficacia, hallaron que, las estrategias educativas

inclusivas se correlacionan en sentido positivo con presencia de significancia estadística de efecto medio con la dimensión contexto de aprendizaje, enseñanza, comportamiento y cooperación interinstitucional, es decir, el docente con la capacidad de integrar al alumno ejerce mejores efectos educativos sobre sus alumnos.

A este respecto, Novo-Corti et al. (2015) hacen referencia que, las actitudes comportamentales de los profesores es la evidencia de un proceso previamente planeado, de un modo que el ejercicio de la enseñanza sea realizado de manera satisfactoria y acorde a la necesidad del estudiante, desde esa óptica, la actitud del profesor se relaciona con una formación previamente planificada; a su vez Pérez (2013) señala que, el comportamiento planeado es un proceso que todo docente debe ejecutar como parte del desarrollo de las competencias en el escenario educacional, con el propósito que los estudiantes progresen equitativamente.

El sexto objetivo específico consiste en determinar la relación entre la actitud docente con la dimensión culturas inclusivas de la educación inclusiva en la muestra de estudio, de lo cual se halló correlación positiva y significativa de efecto medio entre la dimensión crear culturas inclusivas de la educación inclusiva con la actitud docente ($\rho=0.388^{**}$), lo cual consiente rechazar la hipótesis nula que establece la no correlación entre las variables, denotando así que, la concientización de parte del docente dentro de la comunidad estudiantil sobre la relevancia de generar espacios educativos que sean de carácter inclusivo, donde se promueva valores morales, se debe en gran medida a la manifestación prolongada y frecuente dentro de la dinámica educativa enseñanza-aprendizaje de parte del docente.

Las evidencias pertinentes al sexto objetivo específico guardan similitud con lo reportado por Suárez (2018), al hallar que la actitud docente se relaciona con la educación inclusiva, así como presencia de relación significativa entre la educación inclusiva con la creación de culturas inclusivas, es decir, que los docentes que tienen la capacidad de fortalecer dentro de los educandos la importancia de una integración inclusiva se muestra con una buena actitud docente.

En esa misma línea, Flores y Villardón (2015) señalan que, la educación inclusiva promueve una educación de calidad gracias al buen uso de los recursos, así como de la solidaridad y el involucramiento de las instituciones que forman docentes, la comunidad estudiantil, directivos y toda el sistema educativo, siendo los docentes a los que se les considera como el pilar esencial para el desenvolvimiento en las diversas etapas el estudiante, caracterizándolo la actitud que muestren para con ellos (García y Romero, 2016).

El séptimo objetivo específico consiste en determinar la relación entre la actitud docente con la dimensión elaborar políticas inclusivas de la actitud docente, de lo cual, hay evidencia de correlación positiva y significativa de efecto medio entre la dimensión elaborar políticas inclusivas de la educación inclusiva con la actitud docente ($\rho=.376^{**}$), lo cual permite rechazar la hipótesis nula que establece la independencia o inexistencia de relación entre las variables, poniendo de manifiesto que, los docentes que muestran capacidad para generar indicadores claros, concisos y válidos para el ejercicio educativo donde prevalece la inclusión de los educandos, se debe en gran medida a la manifestación prolongada y frecuente dentro de la dinámica educativa enseñanza-aprendizaje de parte del docente.

Los resultados pertinentes al séptimo objetivo específico tienen semejanza con los hallazgos evidenciados por Vásquez (2018), quien concluye que la actitud docente se correlaciona en sentido positivo con presencia de significancia estadística con la dimensión diseño de políticas inclusivas, es decir, los docentes con capacidad de hacer cumplir lo normado por los organismos del sistema educativo respecto a la educación inclusiva suelen mostrar una buena actitud docente.

Lo referido se sustenta en lo normado por el Congreso de la República (2003), donde a través de una ley, hace referencia a la educación inclusiva como uno de sus factores que se direcciona a incorporar a los alumnos con discapacidad, colectividades sociales excluidas y marginadas, contribuyendo así a la supresión de desigualdades, de tal modo que para hacer cumplir lo dictaminado se hace necesario que el docente se muestre con buena apertura.

El octavo objetivo específico consiste en determinar la relación entre la actitud docente con la dimensión desarrollar prácticas inclusivas de la educación inclusiva, de lo cual, se evidencia presencia de relación positiva y significativa de efecto medio entre la dimensión desarrollar prácticas educativas inclusivas de la educación inclusiva con la actitud docente ($\rho=0.461^{**}$), lo cual permite rechazar la hipótesis nula que establece la independencia de variables, denotando de tal manera que, los docentes con capacidad de ejecutar acciones tangibles orientadas a la inclusión del estudiantes, ya sea de la enseñanza pautada dentro del currículo educativo, como en situaciones concretas que se relacione a la interacción entre alumnos prevaleciendo la inclusión, se debe en gran medida a la manifestación prolongada y frecuente dentro de la dinámica educativa enseñanza-aprendizaje de parte del docente.

Las evidencias correspondientes al octavo objetivo específico se asemejan a los hallazgos reportados por Castro (2018), quien, al estudiar la actitud docente con la educación inclusiva en docentes, señala que, la actitud docente se relaciona positiva y significativamente de efecto medio con el desarrollo de prácticas educativas inclusivas, es decir, los docentes que muestran capacidad para poner en práctica la educación inclusiva suele presentar una actitud docente óptima.

Lo antes referido se sustenta en lo postulado por Martín et al. (2017), quienes, aseveran que el enfoque inclusivo conlleva un proceso que establece lineamientos dirigido a la propia institución educativa, pero también se encamina a integrar la práctica ética para fundamentar la inclusión, asimismo las normas y fundamentos que provienen del sistema social, como ejes que consiguen prevalecer y ser punto referencial para un proceso educativo que conlleve una formación equitativa, siendo como eje central el docente con una correcta actitud y motivación que haga realidad la educación inclusiva.

Las evidencias se han refrendado en función al planteamiento de la prueba de hipótesis, la cual se determina partiendo de la significancia estadística, destacándose el hecho que el p-valor asociado a la prueba de hipótesis de la significancia estadística del coeficiente de correlación a nivel del 5%, fue de $p < 0.05$, lo cual indica que la relación es significativa. Estas evidencias son explicadas teóricamente en base al postulado de Adame (2015), quien sostiene que los docentes con una escasa actitud docente estilan mostrarse con

poca motivación y el esfuerzo realizado es el mínimo en el ejercicio de su labor de enseñanza-aprendizaje, puesto que consideran que no poseen con las destrezas necesarias para lograr el aprendizaje pleno de los alumnos, no obstante, los docentes con adecuada actitud presentan mejor motivación y realizan esfuerzo permanente para implementar una educación inclusiva.

Capítulo V

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

5.1. Conclusiones

Se evidencia relación positiva y significativa de efecto medio entre actitud docente y educación inclusiva ($\rho=.439^{**}$), lo cual indica que los docentes que muestran una adecuada actitud docente ejercen buena educación inclusiva.

En la variable actitud docente se halló que prevalece el nivel alto (92%) seguido del nivel medio (8%), de modo similar en cada una de sus dimensiones (cognitiva, afectiva y conductual) prevalece el nivel alto (64% a 98%) seguido del nivel medio (2% a 36%).

En la variable educación inclusiva se reporta que el nivel que predomina es alto (72%) seguido del nivel medio (28%), de manera similar se aprecia que en cada una de las dimensiones el nivel que prevalece es alto (60% a 74%) seguido del nivel medio (26% a 38%).

Se evidencia presencia de relación positiva y significativa de efecto medio entre la dimensión cognitiva de actitud docente con la educación inclusiva ($\rho=.318^*$), lo cual denota que los docentes que muestran una actitud permanente en la comprensión de la metodología educativa presentan altos niveles en educación inclusiva.

Se evidencia relación positiva y significativa de efecto medio entre la dimensión afectiva de la actitud docente con la educación inclusiva ($\rho=.392^{**}$), lo cual indica que los docentes que muestran conductas de comprensión empática para con las necesidades de los estudiantes suelen presentar altos niveles en educación inclusiva.

Se evidencia presencia de relación positiva y significativa de efecto medio entre la dimensión conductual de actitud docente con educación inclusiva ($\rho=.370^{**}$), lo cual denota que, los docentes que ponen en práctica las normas de convivencia con el propósito de integrar a los alumnos estilan presentar altos niveles en educación inclusiva.

Se halló relación positiva y significativa de efecto medio entre la dimensión crear culturas inclusivas de la educación inclusiva con la actitud docente ($\rho=.388^{**}$), pone de manifiesto que los docentes que presentan la capacidad de concientizar a la comunidad estudiantil sobre la importancia de desarrollarse inclusivamente suelen presentar altos niveles de actitud docente.

Se halló relación positiva y significativa de efecto medio entre la dimensión elaborar políticas inclusivas de la educación inclusiva con la actitud docente ($\rho=.376^{**}$), lo cual indica que los docentes con capacidad de generar indicadores claros, concisos y validados para un ejercicio educativo incisivo suelen mostrar altos niveles de actitud docente.

Se halló relación positiva y significativa de efecto medio entre la dimensión desarrollar prácticas inclusivas de educación inclusiva con la actitud docente ($\rho=.461^{**}$), denotando así que los docentes que se caracterizan por la ejecución de acciones tangibles orientadas a la inclusión del educando suelen presentar altos niveles en actitud docente.

5.2. Sugerencias

A la dirección de las instituciones educativas donde se desarrolló el estudio informar sobre las evidencias del estudio, con la finalidad que se desarrolló estrategias preventivas promocionales a través talleres y charlas con los docentes para reforzar la actitud docente y mejorar en el área cognitiva donde se reporta un porcentaje considerable en el nivel medio (36%), así también mejorar en la educación inclusiva y sus dimensiones donde se reporta porcentajes considerables en el nivel medio (26% a 38%).

Al departamento de psicología o tutoría profundizar en la evaluación de las variables de manera cualitativa, con el propósito de ampliar en el análisis de las variables, y de ese modo tener una mejor comprensión operacional de la actitud docente y educación inclusiva.

Replicar la investigación en una muestra más amplia y a través de un muestreo probabilístico aleatorio o considerando toda la población, con el objetivo de corroborar o discrepar con las evidencias reportadas en el presente estudio, y además poder generalizar los resultados a toda la población.

Desarrollar un estudio de diseño cuasi experimental, donde se suministre un programa de tratamiento al grupo experimental basado en la actitud docente y se mida como variable dependiente la educación inclusiva, cuyo fin sea conocer los efectos de la actitud docente en la educación inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adame, V. (2015). *Actitudes del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales*. [Tesis de licenciatura, Universidad de Extremadura, Badajoz-España].
http://dehesa.unex.es/bitstream/10662/3263/1/TFGUEX_2015_Adame_Sirgado.pdf
- Ainscow, M. (2007). *From special education to effective schools for all: a review of progress so far*. SAGE.
- Angenscheidt, L. & Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243.
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-42212017000200233&script=sci_arttext
- Ato, M., López, J. & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, 29(3), 1038-1059.
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/167/16728244043.pdf>
- Booth, T. & Ainscow, M. (1998). *From them to us*. Londres: Routledge.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion (2nd ed). Developing leaning and participation in schools* Manchester: CSIE [trad. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid.
- Campa, R. (2014). *Actitudes y Práctica Docente hacia la Inclusión Educativa: Un estudio con Profesores de Educación Primaria del Estado de Sonora*. (Tesis de Maestría, Universidad de Sonora). <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2018/01/Campa-A.-Tesis-Maestria.pdf>
- Castro, G. (2018). *Actitud docente hacia la educación inclusiva en la universidad nacional Santiago Antúnez de Mayolo – Huaraz – 2017*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo].

http://repositorio.unasam.edu.pe/bitstream/handle/UNASAM/2375/T033_31674517_M.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Chacón, B. (2019). *Relación entre las actitudes docentes y la educación inclusiva en docentes de la institución educativa 40123 San Juan Bautista del distrito de Characato – Arequipa 2018*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. <http://bibliotecas.unsa.edu.pe/handle/UNSA/8544>

Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. [Tesis Doctoral, Universidad de Alicante]. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19467>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2014). Informe Regional sobre la Medición de la Discapacidad. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/36906-informe-regional-la-medicion-la-discapacidad-mirada-procedimientos-medicion-la>

Congreso de la República (2003). *Ley General de Educación. Ley 28044 (29 de julio del 2003)*. <http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/28044.pdf>

Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e innovación tecnológica (2018). *Reglamento de calificación, clasificación y registro de los investigadores del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación tecnológica-reglamento RENACYT*. Lima: CONCYTEC. Recuperado: <https://portal.concytec.gob.pe/index.php/informacion-cti/reglamento-del-investigador-renacyt>

Consejo Nacional de Educación (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021: la educación que queremos para el Perú*. <http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf>

- Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (2018). Aproximaciones sobre discapacidad en el Perú: Informe estadístico multisectorial. *CONADIS*.
<https://www.conadisperu.gob.pe/observatorio/biblioteca/informe-estadistico-multisectorial-aproximaciones-sobre-la-discapacidad-en-el-peru/>
- Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (2018). Registro Nacional de la Persona con Discapacidad. *CONADIS*.
file:///C:/Users/Gutember/Downloads/Anuario-Estadistico-2018-del-RNPCD-min.pdf
- Eagly, A. & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of attitudes*. San Diego: Harcourt Brace Janovich.
- Flores, L. & Villardón, L. (2015). Actitudes hacia la inclusión educativa de futuros maestros de inglés. *Interior Revista Latinoamericana educ inclusiva.indd*, 10(37), 43-61. file:///C:/Users/Gutember/Downloads/Dialnet-ActitudesHaciaLaInclusionEducativaDeFuturosMaestro-5155477.pdf
- García, I., & Romero, S. (2016). *Avances de la integración educativa/inclusión educativa y la formación docente para la inclusión en México*. Aguascalientes, México: Centro de Estudios Jurídicos y Sociales-UASLP.
- Glerean, M. & Folco, M. (2013). Percepción y actitud docente como indicadores de prácticas de educación inclusiva. Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología → IV Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/48154>
- Goldsmith, H. (2016). *Actitud docente y prácticas educativas inclusivas en estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL, Casma, 2014*. [Tesis de Maestría, Universidad Peruana Unión].
<https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/537>

Guasp, J., Ramón, M. & De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio siglo XXI*, 34(1), 31-50.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). México D.F.: McGRAW-HILL

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2014). Encuesta Nacional Especializada – ENEDIS. INEI. Lima, Perú.
https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1171/ENEDIS%202012%20-%20COMPLETO.pdf

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2020). Perú: Estadísticas de las personas con alguna discapacidad. INEI. Lima, Perú.
http://www.congreso.gob.pe/Docs/comisiones2020/InclusionSocialDiscapacidad/files/presentaciones_ppt/poblaci%C3%B3n_con_alguna_discapacidad_20_julio_de_2020.pdf

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2017). Perú: Perfil Sociodemográfico Informe Nacional. Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas. INEI. Lima, Perú.
https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1539/libro.pdf

Lipsky, D. & Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring and the remaking of American society. *Harvard Educational Review*, 66(4), 762-795.

Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C. & Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*, 46(1), 20-52.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-45652017000100020&script=sci_arttext

- Maya, E. (2014). *Métodos y técnicas de investigación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ministerio de Educación (2016). *Normas y orientaciones para el desarrollo del año escolar 2017 en instituciones educativas y programas educativos de la educación básica*.
<https://drive.google.com/file/d/0BzGHQTKxi0hrQzFBTTJwZXc2ak0/view>
- Ministerio de Educación (2018). Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa. *MINEDU*. Lima, Perú.
- Murillo, L., Ramos, D., García I. & Sotelo, M. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Revista Actualizaciones Investigativas en Educación*, 20(1), 1-25.
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v20n1/1409-4703-aie-20-01-168.pdf>
- Naciones Unidas (2016). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. 17 objetivos para transformar nuestro mundo*.
<http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J. & Calvo-Babío, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 31(1), 155-171.
<https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.31.1.163631/169961>
- Pérez, M. (2013). La actitud indagadora del profesor: Un proceso para desarrollar competencias en los docentes. *Profesorado*, 17(3), 57-72.
<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/30057/rev173ART3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Reátegui, M. (2016). *La inclusión educativa en la Institución Educativa N° 00614 del distrito de Cajamarca, 2016*. [Tesis de Especialización, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/17752>
- Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva. *Sonrisas y lágrimas. Aula abierta*, 46, 17-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6060634>
- Shakespeare, T. (1993). Disabled people's selforganization: a new social movement. *Disability, Handicap and Society*, 8(3), 249-264.
- Serrato, L. & García, I. (2014). Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-25. <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/viewFile/629/642>
- Sevilla, D., Martín, M. & Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa* 18(78), 115-141. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732018000300115&script=sci_arttext
- Sherrill, C. (1998). *Adapted physical activity, recreation, and sport: Crossdisciplinary and lifespan*. Dubuque: McGraw-Hill
- Suárez, M. (2018). *Actitud docente y la evaluación de la inclusión educativa en instituciones educativas públicas del distrito de Chaclacayo, 2018*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/24674>
- Tapia, H. (2018). Actitud hacia las TIC y hacia su integración didáctica en la formación inicial docente. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 702-731. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032018000300702&script=sci_arttext

TVPE Noticias (17 de febrero, 2020). Casi 800 mil menores con discapacidad no estudian cada año. <https://www.tvperu.gob.pe/noticias/nacionales/casi-800-mil-menores-con-discapacidad-no-estudian-cada-ano>

Vásquez, C. (2018). *Actitud docente y la Educación Inclusiva en docentes del nivel inicial de la Red 20 y 25 la UGEL 04- 2017*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo].
http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:E6bYdhGkGZ8J:repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/17583/V%25C3%25A1squez_GCM.pdf%3Fsequence%3D1%26isAllowed%3Dy+%&cd=2&hl=es-419&ct=clnk&gl=pe

Unesco (2015). *EFA Global Monitoring Report. Education for All 2000-2015: achievements and challenges*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf>

ANEXOS Y/O APÉNDICES

Anexo 01: Protocolo del cuestionario de actitud docente

Cuestionario de actitud docente

Instrucciones: Después de haber sido informado adecuadamente sobre el propósito científico de nuestro cuestionario referente la actitud docente agradeceremos su colaboración respondiendo cada una de las preguntas de la presente encuesta. Para ello, sírvase llenar el recuadro de datos y dar respuesta a las preguntas formuladas, considerando:

Nunca	A veces	Siempre
N	AV	S

DIMENSIÓN: COGNITIVA		N	AV	S
1	¿Considera usted que los estudiantes aprenden de la misma forma?			
2	Según su criterio, ¿un estudiante con necesidades educativas especiales puede lograr potencializar su capacidad intelectual a comparación de cualquier otro estudiante?			
3	¿Emplea usted un léxico adecuado y accesible, lo cual facilite una mejor comprensión de sus estudiantes?			
4	¿Se muestra asequible y permeable para poder enseñar los conceptos a todos sus estudiantes?			
5	¿Los estudiantes con NEE logran captar su mensaje con facilidad?			
6	¿Tiene dificultad para impartir sus conocimientos a estudiantes con NEE?			
7	¿Usted tiene en cuenta siempre que sus estudiantes con NEE, en general, tienen una edad cronológica mucho mayor que su edad mental?			
8	¿Trabaja individualmente con el alumno con NEE para incrementar su aprendizaje?			
DIMENSIÓN: AFECTIVA		N	AV	S
9	¿Promueve la confianza entre todos sus estudiantes, mediante sus propias estrategias?			
10	¿Usted es capaz de generar una excelente relación interpersonal con sus estudiantes, tengan NEE o no?			
11	De presentarse algún tipo de discriminación entre estudiantes, ¿usted es tajante y fomenta un buen ambiente donde ambos estudiantes se desarrollen de la mejor manera?			
12	¿Felicitas a su estudiante con NEE por cada logro realizado, por más mínimo que parezca?			
13	¿Es usted alguien con quien sus estudiantes pueden contar para cualquier necesidad ya sea material o afectiva que requieran?			
14	¿Considera indispensable la motivación en estudiantes con NEE?			
15	¿Brinda usted a sus estudiantes con NEE el afecto y la cercanía necesaria para que se sientan en familia?			
DIMENSIÓN: CONDUCTUAL		N	AV	S
16	Si alguno de sus estudiantes muestra una actitud o conducta inapropiada, adquirida en el ambiente familiar o en la sociedad, ¿Usted habla directamente con él?			
17	¿Los estudiantes con una adecuada autoestima se pueden hacer cargo individualmente de sus labores?			
18	¿Puede usted comprender (interpretar) las diferentes conductas de sus estudiantes con NEE?			
19	¿Ha corregido conductas incorrectas que por naturaleza o instinto se presenta en algún estudiante con NEE?			
20	¿Un estudiante con una mejor socialización, tendrá mejores relaciones interpersonales?			

Anexo 02: Protocolo del Cuestionario de educación inclusiva

Cuestionario de educación inclusiva

Nunca	A veces	Siempre
N	AV	S

DIMENSIÓN: CREAR CULTURAS INCLUSIVAS		N	AV	S
1	Todo el mundo se siente acogido			
2	Los estudiantes se ayudan unos a otros			
3	Los docentes colaboran entre ellos			
4	Docentes y estudiantes se tratan con respeto			
5	Existe colaboración entre los docentes y las familias			
6	La comunidad docente y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos			
7	Todas las instituciones de la localidad están involucradas en el centro			
8	Se tienen expectativas altas sobre todos los estudiantes			
9	La comunidad docente, los miembros del consejo escolar, estudiantes y las familias comparten una filosofía de inclusión			
10	La comunidad docente piensa que todo estudiante es igual de importante			
11	La comunidad docente y estudiantes son tratados como personas y como poseedores de un "rol"			
12	La comunidad docente intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro			
13	El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias			
DIMENSIÓN: ELABORAR POLÍTICAS INCLUSIVAS		N	AV	S
14	Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas			
15	Se ayuda a todo nuevo miembro de la comunidad docente a adaptarse al centro			
16	El centro intenta admitir a todos los estudiantes de su localidad			
17	El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos			
18	Cuando los estudiantes acceden al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse			
19	El centro organiza grupos de aprendizaje para que todos los estudiantes se sientan valorados			
20	Se coordinan todas las formas de apoyo			
21	Las actividades de formación ayudan la comunidad docente a atender a la diversidad estudiantil			
22	Las políticas de "necesidades educativas especiales" son políticas de inclusión			
23	Las prácticas de evaluación y el apoyo psicopedagógico se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes			
24	El apoyo psicológico y emocional guarda relación con el desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico			
25	Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina			
26	Se han reducido las barreras a la asistencia			

27	Se ha reducido la intimidación			
DIMENSIÓN: DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS		N	AV	S
28	Las clases responden a la diversidad estudiantil			
29	Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes			
30	Las clases promueven la comprensión de las diferencias			
31	Se implica activamente al estudiante en su propio aprendizaje			
32	Los estudiantes aprenden de manera colaborativa			
33	La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes			
34	La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo			
35	La comunidad docente planifica, revisa y enseña en colaboración			
36	La comunidad docente se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes			
37	Los deberes para casa contribuyen al aprendizaje de todos			
38	Todos los estudiantes participan en actividades complementarias y extraescolares			
39	Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión			
40	Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad			
41	La experiencia de la comunidad docente se aprovecha plenamente			
42	La diversidad entre estudiantes se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje			
43	La comunidad docente genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación			

Anexo 03: Ficha del Cuestionario sobre actitud docente

Ficha técnica del Cuestionario sobre actitud docente	
Nombre del instrumento	Cuestionario sobre actitud docente
Autor	Carrasco (2009), adaptado por castro (2017) y Suárez (2018)
Ámbito de aplicación	Evaluar la actitud docente inclusiva y las dimensiones: cognitiva, afectiva y conductual
Propósito	Educativo
Usuarios	Docentes
Forma de aplicación	Individual y colectivo
Duración	No tiene tiempo limite
Puntuación	Las categorías diagnósticas son establecidas por medio del método de distribución de rangos, para el cuestionario total el nivel bajo va de 20 a 33, medio de 34 a 47 y alto de 48 a 60; para las dimensiones cognitiva y afectiva el nivel bajo va de 7 a 12, medio de 13 a 16 y alto de 17 a 21; y para la dimensión conductual el nivel bajo va de 6 a 10, medio de 11 a 14 y alto de 15 a 18.
Validez	en cuanto a la validez Castro (2017) estimó la validez por medio del criterio de jueces expertos siendo observado en un solo reactivo el cual fue mejorado para luego poder ser aplicable.
Confiabilidad	según Castro (2017) estimó la confiabilidad en una muestra piloto reportando un valor Alfa aceptable, y de su lado Castro (2018) reportó un coeficiente Alfa de .96.

Anexo 04: Ficha del Cuestionario de educación inclusiva

Ficha técnica del Cuestionario de educación inclusiva	
Nombre del instrumento	Cuestionario de educación inclusiva
Autor	Booth y Ainscow (2002)
Ámbito de aplicación	Educativo
Propósito	Evaluar la educación inclusiva y sus dimensiones: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas
Usuarios	Docentes
Forma de aplicación	Individual y colectivo
Duración	No tiene tiempo límite
Puntuación	Las categorías diagnósticas son establecidas por medio del método de distribución de rangos, para el cuestionario total el nivel bajo va de 43 a 72, medio de 73 a 100 y alto de 101 a 129; para la dimensión crear culturas inclusivas el nivel bajo va de 13 a 22, medio de 23 a 30 y alto de 31 a 39; y para las dimensiones elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas el nivel bajo va de 15 a 25, medio de 26 a 35 y alto de 36 a 45.
Validez	en lo concerniente a la validez Booth y Ainscow (2002) estimó la validez de contenido a través del criterio de jueces expertos, reportando valores significativos que dan la viabilidad para que pueda ser aplicado el instrumento; asimismo, se estimó las evidencias de validez de las puntuaciones derivadas de la aplicación en la muestra de estudio donde se aprecia valores superiores a .20 según correlación ítem-test.
Confiabilidad	en lo que respecta a la confiabilidad Booth y Ainscow (2002) estimó la consistencia interna según el coeficiente Alfa, donde reporta un valor de .95 para el cuestionario total, asimismo, de las puntuaciones derivadas de la aplicación del instrumento en la población de estudio se reporta coeficientes Alfa de .95 para la escala total, y de .82 a 88 para cada una de las dimensiones.

Anexo 05: puntos de corte o categorías diagnósticas del Cuestionario sobre actitud docente

Nivel	Dimensiones									Actitud docente		
	Cognitiva			Afectiva			Conductual					
Alto	17	-	21	17	-	21	15	-	18	48	-	60
Medio	13	-	16	13	-	16	11	-	14	34	-	47
Bajo	7	-	12	7	-	12	6	-	10	20	-	33

Anexo 06: puntos de corte o categorías diagnósticas del Cuestionario sobre evaluación inclusiva

Nivel	Dimensiones											
	Crear culturas inclusivas			Elaborar políticas inclusivas			Desarrollar prácticas inclusivas			Educación inclusiva		
Alto	31	-	39	36	-	45	36	-	45	101	-	129
Medio	23	-	30	26	-	35	26	-	35	73	-	100
Bajo	13	-	22	15	-	25	15	-	25	43	-	72

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, GILMER EUSEBIO NUNEZ GAONA con Documento Nacional de Identidad N° 27435165, de profesión Docente, grado académico Magister en Educación, con código 052-021120, labor que ejerzo actualmente como Especialista de Educación Primaria, en la Unidad de Gestión Educativa Local San Ignacio.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación el Instrumento denominado **ACTITUD DOCENTE FRENTE A UNA EDUCACION INCLUSIVA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PUBLICAS DE NIVEL PRIMARIO DEL DISTRITO CHIRINOS, 2020**, cuyo propósito es determinar la relación entre la actitud docente y la educación inclusiva en las instituciones educativas públicas del nivel primario 2020, el cual será aplicado a los docentes y directivos del nivel primaria de las instituciones educativas del distrito de Chirinos, Provincia de San Ignacio, Departamento Cajamarca; por cuanto considero que sus observaciones, apreciaciones y acertados aportes serán de utilidad.

Luego de hacer las observaciones pertinentes a los ítems, concluyo en las siguientes apreciaciones.

Criterios evaluados	Valoración positiva			Valoración negativa	
	MA (3)	BA (2)	A (1)	PA	NA
Calidad de redacción de los ítems.	x				
Amplitud del contenido a evaluar.	x				
Congruencia con los indicadores.	x				
Coherencia con las dimensiones.	x				

Apreciación total:

Muy adecuado () Bastante adecuado () A= Adecuado () PA= Poco adecuado ()
No adecuado () No aporta: ()

San Ignacio, a los 07 días del mes de marzo del 2021

Apellidos y nombres: Gilmer Eusebio Nuñez Gaona
DNI N° 27435165



CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, GUTEMBER VILIGRAN PERALTA EUGENIO con Documento Nacional de Identidad N° 44110570, de profesión psicólogo, grado académico Magister en intervención psicológica, con código de colegiatura 27288, labor que ejerzo actualmente como asesor externo de investigación en ciencias sociales.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación el Instrumento denominado **ACTITUD DOCENTE FRENTE A UNA EDUCACION INCLUSIVA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PUBLICAS DE NIVEL PRIMARIO DEL DISTRITO CHIRINOS, 2020**, cuyo propósito es determinar la relación entre la actitud docente y la educación inclusiva en las instituciones educativas públicas del nivel primario 2020, el cual será aplicado a los docentes y directivos del nivel primaria de las instituciones educativas del distrito de Chirinos, Provincia de San Ignacio, Departamento Cajamarca; por cuanto considero que sus observaciones, apreciaciones y acertados aportes serán de utilidad.

Luego de hacer las observaciones pertinentes a los ítems, concluyo en las siguientes apreciaciones.

Criterios evaluados	Valoración positiva			Valoración negativa	
	MA (3)	BA (2)	A (1)	PA	NA
Calidad de redacción de los ítems.	x				
Amplitud del contenido a evaluar.	x				
Congruencia con los indicadores.	x				
Coherencia con las dimensiones.	x				

Apreciación total:

Muy adecuado () Bastante adecuado () A= Adecuado () PA= Poco adecuado () No adecuado () No aporta: ()

San Ignacio, a los 07 días del mes de marzo del 2021

Apellidos y nombres: Peralta Eugenio Gutember Viligran

DNI N° 44110570



CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, JUANA ROSA JIMENEZ VELASQUEZ con Documento Nacional de Identidad N° 18094206, de profesión Docente, grado académico Doctora en Educación, con código A01863444, labor que ejerzo actualmente como Directora de Educación Primaria y Secundaria, en la Institución Educativa 16644, del distrito Huarango Provincia San Ignacio Región Cajamarca.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación el Instrumento denominado **ACTITUD DOCENTE FRENTE A UNA EDUCACION INCLUSIVA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PUBLICAS DE NIVEL PRIMARIO DEL DISTRITO CHIRINOS**, 2020, cuyo propósito es determinar la relación entre la actitud docente y la educación inclusiva en las instituciones educativas públicas del nivel primario 2020, el cual será aplicado a los docentes y directivos del nivel primaria de las instituciones educativas del distrito de Chirinos, Provincia de San Ignacio, Departamento Cajamarca; por cuanto considero que sus observaciones, apreciaciones y acertados aportes serán de utilidad.

Luego de hacer las observaciones pertinentes a los ítems, concluyo en las siguientes apreciaciones.

Criterios evaluados	Valoración positiva			Valoración negativa	
	MA (3)	BA (2)	A (1)	PA	NA
Calidad de redacción de los ítems.	x				
Amplitud del contenido a evaluar.	x				
Congruencia con los indicadores.	x				
Coherencia con las dimensiones.	x				

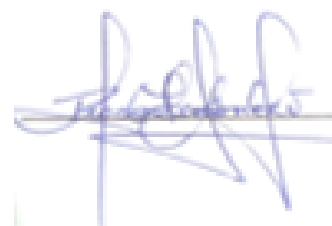
Apreciación total:

Muy adecuado (x) Bastante adecuado () A= Adecuado () PA= Poco adecuado () No adecuado () No aporta: ()

San Ignacio, a los 07 días del mes de marzo del 2021

Apellidos y nombres: Juana Rosa Jiménez Velásquez

DNI N° 18094206

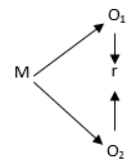


Anexos 08: Base de datos del cuestionario de actitud docente

Suj	Sexo	Edad	AD1	AD2	AD3	AD4	AD5	AD6	AD7	Cogn	AD8	AD9	AD10	AD11	AD12	AD13	AD14	Afect	AD15	AD16	AD17	AD18	AD19	AD20	Cond	ActDoc
1	2	34	1	2	3	3	3	2	3	17	3	3	3	3	3	3	3	21	3	1	2	2	1	3	12	50
2	2	42	3	2	3	2	2	2	1	15	2	2	2	3	2	3	3	17	2	2	2	1	2	2	11	43
3	1	37	3	2	3	3	3	2	1	17	2	3	3	3	3	3	3	20	3	3	2	3	2	3	16	53
4	2	41	2	2	3	3	3	3	3	19	3	3	3	3	3	3	3	21	3	3	3	3	3	3	18	58
5	1	38	2	2	3	3	2	1	2	15	2	3	3	2	3	3	3	19	3	3	2	2	2	3	15	49
6	2	29	2	1	3	3	2	2	1	14	1	3	2	2	2	3	2	15	3	3	3	2	1	3	15	44
7	1	53	2	2	3	3	2	2	3	17	1	3	3	3	3	3	3	19	3	3	3	2	3	3	17	53
8	1	32	3	2	3	3	2	2	1	16	3	3	3	3	3	2	3	20	3	2	2	2	3	2	14	50
9	1	33	3	2	2	2	2	1	3	15	2	3	3	3	3	3	3	20	3	2	3	2	3	3	16	51
10	2	44	2	3	3	3	2	1	2	16	3	3	2	3	3	3	3	20	3	2	2	3	1	3	14	50
11	1	40	3	2	3	3	2	1	3	17	3	2	3	3	3	3	3	20	3	3	3	2	3	3	17	54
12	1	36	3	2	3	2	3	2	2	17	2	3	3	2	3	2	3	18	2	2	2	2	3	2	13	48
13	2	29	2	1	2	2	3	2	2	14	3	3	3	3	3	3	2	20	3	3	2	2	3	2	15	49
14	2	27	2	3	3	3	2	3	1	17	3	3	3	3	3	3	3	21	3	3	3	2	3	3	17	55
15	2	34	2	3	3	3	2	1	3	17	2	3	3	1	3	3	3	18	3	2	2	3	3	3	16	51
16	2	42	2	2	3	2	2	2	3	16	2	3	3	2	3	3	3	19	3	3	2	2	2	3	15	50
17	2	32	3	2	3	3	2	2	3	18	3	3	3	3	3	3	3	21	3	3	2	2	3	3	16	55
18	2	61	2	2	3	2	2	2	3	16	2	3	3	1	3	3	3	18	3	3	2	2	2	3	15	49
19	1	41	3	2	3	3	2	2	3	18	2	3	3	3	3	3	3	20	3	3	3	3	3	3	18	56
20	1	37	3	1	3	3	3	2	2	17	3	3	3	3	3	3	3	21	3	3	3	2	3	3	17	55
21	2	37	2	3	3	3	2	1	3	17	3	3	3	3	3	2	3	20	3	3	2	2	1	3	14	51
22	1	38	3	1	3	3	2	2	3	17	3	3	3	3	3	3	3	21	3	3	3	3	2	3	17	55
23	1	45	1	2	3	3	2	2	2	15	3	3	2	2	3	2	3	18	3	2	2	2	2	3	14	47
24	1	50	3	2	3	3	2	2	3	18	2	3	3	3	3	3	3	20	3	3	3	2	3	3	17	55
25	2	49	3	3	3	3	3	2	2	19	3	3	3	3	3	3	3	21	3	3	2	2	3	3	16	56
26	1	45	2	2	3	3	3	3	3	19	3	3	3	3	3	3	3	21	3	3	2	3	2	3	16	56
27	2	46	2	2	3	3	2	2	3	17	2	3	3	3	3	3	3	20	3	3	2	3	3	3	17	54
28	2	38	2	2	3	3	2	1	3	16	3	3	3	3	3	3	3	21	3	3	2	2	2	3	15	52
29	1	49	3	2	3	3	2	1	3	17	2	3	3	3	2	3	3	19	3	3	2	3	2	3	16	52
30	2	49	2	2	3	3	2	2	3	17	2	2	3	3	3	2	3	18	3	2	2	2	2	3	14	49
31	1	37	2	2	3	2	2	2	3	16	3	3	3	3	3	3	3	21	3	3	3	2	3	3	17	54
32	2	54	3	2	3	2	2	2	2	16	3	3	2	3	3	3	3	20	3	3	2	2	2	3	15	51
33	2	42	2	3	3	3	2	2	1	16	3	3	3	3	3	3	3	21	3	3	3	2	2	3	16	53
34	2	44	3	3	3	3	2	2	3	19	1	3	3	3	3	3	1	17	3	3	3	3	3	3	18	54
35	1	55	3	3	3	3	2	1	2	17	2	3	3	3	3	3	3	20	3	3	3	2	3	3	17	54
36	1	29	3	2	3	3	2	2	2	17	3	3	3	3	3	3	3	21	3	2	2	2	2	3	14	52
37	2	27	3	2	2	3	2	2	3	17	1	3	2	3	3	3	3	18	3	3	2	2	2	2	14	49
38	1	37	2	2	1	3	2	2	2	14	2	2	2	3	3	3	3	18	3	3	3	3	3	3	18	50
39	1	50	2	2	3	3	2	3	3	18	2	3	3	3	3	3	3	20	3	3	2	2	3	3	16	54
40	2	44	3	3	2	3	2	2	3	18	2	3	3	3	3	3	3	20	3	3	2	2	3	3	16	54
41	2	35	3	2	2	3	2	2	3	17	2	2	3	3	3	3	3	19	3	3	2	2	3	3	16	52
42	2	36	3	3	3	3	2	2	3	19	2	3	3	3	3	3	3	20	3	3	2	2	2	3	15	54
43	1	35	3	3	3	3	2	2	3	19	2	3	3	3	3	3	3	20	3	3	2	2	3	3	16	55
44	2	44	2	2	3	3	3	2	3	18	2	3	3	3	3	2	3	19	3	3	3	3	1	3	16	53
45	2	23	2	2	3	3	2	3	2	17	3	3	3	3	3	3	3	21	3	3	3	3	3	3	18	56
46	2	30	2	2	2	1	2	2	2	13	2	3	3	3	2	2	2	17	3	2	2	2	2	3	14	44
47	1	41	2	3	3	3	2	2	3	18	3	3	3	3	3	3	3	21	3	3	3	2	2	3	16	55
48	2	35	3	2	3	3	2	2	1	16	3	2	2	3	3	3	3	19	3	3	3	2	3	2	16	51
49	1	28	2	2	3	2	2	2	2	15	2	3	2	3	3	2	2	17	3	3	3	3	2	2	16	48
50	1	45	3	2	3	3	2	2	3	18	3	3	3	3	3	3	3	21	3	2	3	2	2	3	15	54

Anexo 10: Matriz de consistencia

Título: ACTITUD DOCENTE Y EDUCACIÓN INCLUSIVA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE NIVEL PRIMARIOA DEL DISTRITO CHIRINOS, 2020

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	HIPÓTESIS	OBJETIVOS	VARIABLES	MARCO TEÓRICO	DIMENSIONES	MÉTODOS
<p>Problema general: ¿Qué relación existe entre actitud docente y educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020?</p> <p>Problemas específicos: 1: ¿Qué relación existe entre la dimensión cognitiva de la actitud docente y la educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020? 2: ¿Qué relación existe entre la dimensión afectiva de la actitud docente y la educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020?</p>	<p>Hipótesis general: H₁=La actitud docente se relaciona positiva significativamente con la educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020</p> <p>H₀=La actitud docente no se relaciona positiva significativamente con la educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020</p> <p>Hipótesis específicas: 1: H₁=Existe relación positiva y significativa entre la dimensión cognitiva de la actitud docente y la educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020 2: H₂=Existe relación positiva y significativa entre la</p>	<p>Objetivo General: Determinar la relación entre la actitud docente y la educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020</p> <p>Objetivos específicos: 1: Identificar los niveles de la variable actitud docente y de sus dimensiones en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020 2: Identificar los niveles de la variable educación inclusiva y de sus dimensiones en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020 3: Determinar la relación entre la dimensión cognitiva de la actitud docente y la educación inclusiva en instituciones educativas</p>	<p>Actitud docente</p>	<p>Es la manifestación prolongada y frecuente que caracteriza al docente dentro de la dinámica educativa enseñanza-aprendizaje, como tal, se engloban 3 ejes que lo delimitan, el primero es lo afectivo, que refiere al aspecto emocional durante la enseñanza, el segundo es lo cognitivo, que comprende el componente intelectual, y el último refiere al conductual, que son las</p>	<p>Cognitivo</p> <p>Afectivo</p> <p>Conductual</p>	<p>Tipo: Básica</p> <p>Nivel: Correlacional</p> <p>Diseño: Correlacional simple</p>  <pre> graph TD M --> O1 M --> O2 O1 <--> r O2 </pre> <p>M = Docentes O1 = Actitud docente O2 = educación inclusiva r = Relación</p> <p>Muestra:</p>

<p>3: ¿Qué relación existe entre la dimensión conductual de la actitud docente y la educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020?</p> <p>4: ¿Qué relación existe entre la actitud docente y la dimensión culturas inclusivas de la educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020?</p> <p>5: ¿Qué relación existe entre la actitud docente y la dimensión elaborar políticas inclusivas de la educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020?</p> <p>6: ¿Qué relación existe entre la actitud docente la dimensión desarrollar prácticas inclusivas de la educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020?</p>	<p>dimensión afectiva de la actitud docente y la educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020</p> <p>3: H3=Existe relación positiva y significativa entre la dimensión conductual de la actitud docente y la educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020</p> <p>4: H4=Existe relación positiva y significativa entre la actitud docente y la dimensión culturas inclusivas de la educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020</p> <p>5: H5=Existe relación positiva y significativa entre la actitud docente y la dimensión elaborar políticas inclusivas de la educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020</p> <p>6: H6=Existe relación positiva y significativa entre la actitud docente y la dimensión desarrollar prácticas inclusivas de la educación inclusiva en instituciones</p>	<p>públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020</p> <p>4: Determinar la relación entre la dimensión afectiva de la actitud docente y la educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020</p> <p>5: Determinar la relación entre la dimensión conductual de la actitud docente y la educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020</p> <p>6: Determinar la relación entre la actitud docente y la dimensión culturas inclusivas de la educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020</p> <p>7: Determinar la relación entre la actitud docente y la dimensión elaborar políticas inclusivas de la educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020</p> <p>8: Determinar la relación entre la actitud docente y la</p>	<p>Educación inclusiva</p>	<p>acciones encaminadas a favorecer primordialmente al educando (Eagly, y Chaiken, 1993).</p> <p>Proceso de enseñanza de manera equitativa, donde se generan las mismas oportunidades para el aprendizaje, asimismo se adaptan metodologías de enseñanza acorde a las necesidades del alumnado, además se promueve la integración entre los estudiantes, con el propósito que la educación se realiza de una forma ecuánime para todo estudiante, y</p>	<p>Crear culturas inclusivas</p> <p>Elaborar políticas inclusivas</p> <p>Desarrollar políticas inclusivas</p>	<p>Docentes de nivel primaria del distrito de Chirinos – Cajamarca</p> <p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumentos: Cuestionario de actitud docente</p> <p>Cuestionario de evaluación inclusiva</p>
---	---	--	---------------------------------------	---	---	--

	educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020	dimensión desarrollar prácticas inclusivas de la educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito Chirinos, 2020		que desde la postura propia del estudiante, se haga prevalecer este proceso inclusivo, a favor de una educación de calidad para todos, sin distinción (Booth y Ainscow, 2002).		
--	---	---	--	--	--	--