

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO

BENEDICTO XVI

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA



**COMPETENCIAS EMOCIONALES Y ACTITUD HACIA LA
INCLUSIÓN EN DOCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE
CAJAMARCA**

**Tesis para obtener el grado académico de:
MAESTRA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA**

AUTORES

Br. Carrión Zurita, Yossely Leonor

<https://orcid.org/0000-0002-1420-8107>

Br. Concepción Padilla, Yadira Vanessa

<https://orcid.org/0000-0003-4102-6787>

ASESOR

Mg. Carrillo Yalán, Eber Moisés

<https://orcid.org/0000-0002-7801-0933>

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Didáctica y Psicopedagogía

TRUJILLO - PERÚ

2024

DECLARATORIA DE ORIGINALIDA

Señor Director de la Escuela de Posgrado: Dr. Jorge Luis Brenis Exebio,

Yo, Mg. Eber Moises Carrillo Yalán con DNI N° 09984952, como asesor del trabajo de investigación titulado: “COMPETENCIAS EMOCIONALES Y ACTITUD HACIA LA INCLUSIÓN EN DOCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE CAJAMARCA”, desarrollada por la egresada Br. Yossely Leonor Carrión Zurita con DNI 46669097 y Br. Yadira Concepción Padilla con DNI N° 41507606, del Programa de Maestría en: EDUCACIÓN INCLUSIVA

Considero que dicha tesis reúne las condiciones tanto técnicas como científicos, las cuales están alineadas a las normas establecidas en el reglamento de grados y títulos de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI y en la normativa para la presentación de tesis de la Escuela de Posgrado. Por tanto, autorizo la presentación del mismo ante el organismo pertinente para que sea sometido a evaluación por los jurados designados por la mencionada facultad.



Mg. Eber Moises Carrillo Yalan

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

EXCMO MONS. HÉCTOR MIGUEL CABREJOS VIDARTE, OFM

Arzobispo Metropolitano de Trujillo

Fundador y Gran Canciller

Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI

DRA. MARIANA GERALDINE SILVA BALAREZO

Rectora de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI

DRA. ROMY DÍAZ FERNÁNDEZ

Vicerrectora Académica

DRA. ENA CECILIA OBANDO PERALTA

Vicerrectora de Investigación

DR. JORGE LUIS BRENIS EXEBIO

Director de la Escuela de Posgrado

DRA. TERESA SOFÍA REÁTEGUI MARÍN

Secretaria General

DEDICATORIA

Primeramente, gracias a Dios por siempre estar a mi lado y darme a unos padres excelentes.

A mis padres, por su amor incondicional, que con mucha sabiduría y paciencia guían mi camino y contribuyen en mi formación profesional.

Br. Yossely Leonor Carrión Zurita

A Dios por haber hecho posible cada bendición en mi vida y con ello recordarme que es infinito en amor.

A mis padres, porque son mi inspiración y ejemplo de fortaleza, lucha, esperanza para seguir cumpliendo con mis objetivos y metas a nivel profesional.

A mi asesor, porque fue mi guía y apoyo durante el proceso de la investigación, finalizando con éxito el estudio

Br. Yadira Vanessa Concepción Padilla

AGRADECIMIENTO

A nuestro Padre Creador, porque nos guía y abre camino para seguir avanzando en este camino, permitiéndonos finalizar esta investigación de Maestría.

A nuestros docentes de la Escuela de Posgrado de esta universidad, por crear un espacio de intercambio de conocimientos académicos y personales, en momentos difíciles para todos.

A nuestra asesora, por su compromiso y entrega en este largo proceso.

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

Nosotros, Yossely Leonor Carrión Zurita con DNI N° 46669097 y Yadira Concepción Padilla con DNI N° 41507606, egresadas del Programa de Estudios de Posgrado de la Maestría en EDUCACIÓN INCLUSIVA de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, damos fe que se siguió rigurosamente los procedimientos académicos y administrativos emanados por la Escuela de Posgrado, para la elaboración y sustentación de la tesis titulado: “COMPETENCIAS EMOCIONALES Y ACTITUD HACIA LA INCLUSIÓN EN DOCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE CAJAMARCA”, la que consta de un total de 68 páginas, en la que se incluye 07 tablas, más un total de en anexos.

Se deja constancia de la originalidad y autenticidad de la mencionada investigación y declaramos bajo juramento en razón a los requerimientos éticos, que el contenido de dicho documento corresponde a nuestra autoría respecto a redacción, organización, metodología y diagramación. Asimismo, se garantiza 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.

Las autoras.



Firma
Yossely Leonor Carrión Zurita
DNI N° 46669097



Firma
Yadira Vanessa Concepción Padilla
DNI N° 41507606

ÍNDICE

Declaratoria de Originalidad.....	ii
Autoridades universitarias.....	iii
Dedicatoria.....	iv
Agradecimiento.....	v
Declaratoria de autenticidad.....	vi
RESUMEN.....	viii
ABSTRACT.....	ix
I. INTRODUCCIÓN.....	10
II. METODOLOGÍA.....	24
2.1 Enfoque, tipo.....	24
2.2 Diseño de investigación.....	24
2.3 Población, muestra y muestreo.....	24
2.4 Técnicas e instrumentos de recojo de datos.....	25
2.5 Técnicas de procesamiento y análisis de la información.....	26
2.6 Aspectos éticos en investigación.....	26
III. RESULTADOS.....	27
IV. DISCUSIÓN.....	32
V. CONCLUSIONES.....	35
VI. RECOMENDACIONES.....	36
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	37
ANEXOS.....	44
ANEXO 1: Instrumentos de recolección de la información.....	44
ANEXO 2: Ficha técnica.....	47
ANEXO 3: Operacionalización de variables.....	49
ANEXO 4: Carta de presentación.....	51
ANEXO 5: Carta de autorización emitida por la entidad que faculta el recojo de datos.....	52
ANEXO 6: Consentimiento informado.....	53
ANEXO 7: Matriz de consistencia.....	59
ANEXO 8: Validación de instrumentos.....	61
ANEXO 9: Reporte Turnitin.....	68

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre competencias emocionales y actitud hacia a la inclusión en docentes de una institución educativa de Cajamarca. Por lo que corresponde a un metodología de estudio tipo básica, enfoque cuantitativo, método hipotético deductivo, de diseño no experimental corte transeccional y de alcance correlacional. La población estuvo conformada por 30 docentes, cuya muestra selecciona a través del muestreo no probabilístico intencional fue de 24 docentes. Como instrumentos de recolección de datos se empleó el cuestionario de competencia emocional y el cuestionario de actitudes docentes sobre la educación inclusiva, dichos instrumentos fueron validados mediante juicio de expertos. Los resultados muestra a través de la prueba de Pearson un valor correlacional positiva media ($r = .481^*$) y significativa ($Sig = .017$), de tal manera, es aceptada la hipótesis general, afirmando que existe relación positiva y significativa entre competencias emocionales y actitud hacia a la inclusión en docentes de una institución de Cajamarca. Se concluye que a mayor competencias emocionales, mayor es la actitud hacia la inclusión en los docentes.

Palabras clave: Competencias emocionales, actitud hacia la inclusión, docentes.

ABSTRACT

The objective of this research was to determine the relationship between emotional competencies and attitude towards inclusion in teachers of an educational institution in Cajamarca. Therefore, it corresponds to a basic study methodology, quantitative approach, hypothetical-deductive method, non-experimental design, transactional cut and correlational scope. The population consisted of 30 teachers, whose sample selected through non-probabilistic intentional sampling was 24 teachers. The emotional competence questionnaire and the questionnaire of teachers' attitudes on inclusive education were used as data collection instruments, and these instruments were validated by expert judgment. The results show through Pearson's test a positive correlational value ($r = .481^*$) and significant ($\text{Sig} = .017$), thus, the general hypothesis is accepted, affirming that there is a positive and significant relationship between emotional competencies and attitude towards inclusion in teachers of an institution in Cajamarca. It is concluded that the higher the emotional competencies, the higher the attitude towards inclusion in teachers.

Keywords: Emotional competencies, attitude towards inclusion, teachers.

I. INTRODUCCIÓN

En los últimos años la palabra inclusión ha sido utilizado en las diferentes áreas vitales del desarrollo humano. En el ámbito educativo, ha provocado en gran escala, polémicas, debates y un proceso largo, con el único objetivo principal de enfrentar los índices altos de discriminación, exclusión y desigualdades en los sistemas educativos a nivel mundial (Crisol, 2019). Así pues, la inclusión en este ámbito exige actitudes de respeto profundo y el deber de generar oportunidades para el desarrollo, aprendizaje y participación (Clavijo y Bautista, 2020).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) admite que la finalidad de la educación inclusiva es proporcionar calidad educativa a los estudiantes y comunidades, en la que se respete la diversidad, las habilidades y necesidades individuales, las expectativas de aprendizaje, excluyendo todo tipo de discriminación. Teniendo la necesidad de formar docentes en habilidades, teniendo los recursos necesarios para enseñar a una variedad de poblaciones de estudiantes y cumplir con los diversos requisitos de aprendizaje, utilizando una diversidad de estrategias y la formación en inclusión (UNESCO, 2019). En este sentido, la educación inclusiva tiene como propósito que tanto los estudiantes como los docentes en presencia de la diversidad se sientan cómodos, ampliando métodos de enseñanza y aprendizaje (UNESCO, 2020).

En el Perú, existe una normativa que regula el sistema educativo, el cual plantea que las instituciones educativas deben ajustar sus políticas, culturas y prácticas a las diversas necesidades educativas de cada estudiante y al entorno social en el que viven (Bregaglio y Constantino, 2021). Pero, a pesar de esta normativa, aún se presentan desafíos que impide garantizar que todos los estudiantes con necesidades educativas especiales asociados con discapacidades reciban una educación equitativa, de calidad y con igualdad de oportunidades que asegurar su enseñanza y aprendizaje (Ramos et al., 2021).

Esto es reflejado en el informe del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2019), donde el 10,4% de la población total representa a las personas con discapacidad, y aún siguen siendo uno de los grupos con mayores barreras de ingreso al sistema educativo. Además, se evidencia una brecha de 6,1 puntos entre los niños con y sin discapacidad que tienen entre 6 y 11 años, dichos niños presentaron tasas de cobertura de 90,3% y 96,4%, respectivamente; así mismo, esta brecha existe de forma permanente en los rangos de edad de 3 a 16 años, a largo de toda la educación básica (INEI, 2019).

Por otro lado, UNICEF (2022) en el Perú informa que el 5,2% de habitantes presentan discapacidad; en cuanto a estudiantes con discapacidad con edades de 6 a 16 años, el 12,2% de

ellos escriben y leen, solo el 6% accedieron a la educación superior, y el 0.62% del presupuesto en el sector educativo fue destinado únicamente a la educación de estudiantes con discapacidades. En el año 2018, el censo escolar reportó que existe aproximadamente 77 496 estudiantes con discapacidad, 50 371 fueron matriculados en básica regular, 18 416 en básica especial y 8,709 en otras modalidades (UNICEF, 2022).

La Defensoría del Pueblo (2020), en su informe ha reportado que existen algunas barreras para acceder a una educación inclusiva de calidad, como por ejemplo la falta de acceso a mobiliarios y materiales adecuados, espacios educativos adaptados a las necesidades de estas personas, barreras actitudinales y falta de capacitación de docentes sobre todo los de educación básico regular (Cueto y otros, 2018). Por lo que, se advierte de la necesidad de apoyo, orientación y capacitación de docentes y directivos para la implementación práctica del enfoque de inclusión educativa (Defensoría del Pueblo, 2020).

Para las instituciones básica regular y en todos los niveles, no resulta fácil impulsar la inclusión. Pues, crear un ambiente inclusivo que valore la diversidad resulta para los docentes una tarea difícil (Arnaiz et al., 2017; Rodríguez y Sarmiento, 2018). Por ello, es crucial enfatizar el desarrollo de competencias emocionales en los docentes a lo largo de proceso de formación y enseñanza, y de esta manera promover valores que apoye la paciencia, consideración, respeto y estima por la diversidad humana (Rodríguez et al., 2022). En ese sentido, un entorno es accesible emocionalmente cuando considera la interacción entre las emociones y los acontecimientos que suscitan en dicho entorno, procurando reducir o eliminar ciertas barreras que puedan interferir en la interacción (Villaescusa, 2017).

En la ciudad de Cajamarca, la Defensoría del Pueblo (2019) reportó que existen instituciones educaciones tanto públicas como privadas que presentan barreras que impiden asegurar la educación inclusiva, estas barreas comprenden la falta de capacitación de los docentes y la asignación de presupuesto del Estado que estén destinados a la infraestructura, medios logísticos, capacitaciones, implementación de talleres, entre otros. Además, se requiere mirar desde otra perspectiva a la educación inclusiva, ya que no solo implica aceptar, recibir y atender a estudiantes con características particulares, pues son en las instituciones en las que se prepara a los estudiantes para la vida (Ferreira, 2016). Por lo tanto, se debe contar con docentes preparados y capacitados, como habilidades y actitudes que les permita gestionar de una mejor manera sus emociones y por consecuencia tener una mejor actitud hacia la diversidad, para brindar una mejor enseñanza.

A partir de todo lo mencionado, se formula el siguiente problema de investigación: ¿Cuál es la relación entre competencias emocionales y actitud hacia a la inclusión en docentes

de una Institución Educativa, Cajamarca?. Como problemas específicos tenemos: ¿Cuál es la relación entre autoconciencia y actitud hacia a la inclusión en docentes de una institución educativa de Cajamarca?, ¿Cuál es la relación entre autogestión y actitud hacia a la inclusión en docentes de una institución educativa de Cajamarca?, ¿Cuál es la relación entre comportamiento prosocial y actitud hacia a la inclusión en docentes de una institución educativa de Cajamarca?, ¿Cuál es la relación entre toma de decisiones y actitud hacia a la inclusión en docentes de una institución educativa de Cajamarca?.

El desarrollo de este estudio se justifica por su valor teórico, debido a que se sistematizará la teoría de las competencias emocionales sustentada por Zych et al.(2018) en relación a la actitud docente hacia la inclusión, logrando incrementar el conocimiento sobre ambas variables, siendo fuente de información para investigaciones futuras. También, llenará un vacío en el conocimiento respecto a la relación entre ambas variables, debido a que a nivel local no se han reportado estudios relacionadas con las variables, por tanto, se obtendrá información novedosa.

También se justifica por su unidad metodológica, debido a que se empleó como instrumentos la Escala de Competencias socioemocionales diseñada por Zych et al. (2018) y la Escala de actitudes docentes sobre la educación inclusiva creada por Tárraga et al. (2013), analizados previamente en cuanto a su validez de contenido mediante el método de juicio de expertos, así como su confiabilidad a través del coeficiente Alpha de Cronbach, obteniendo valores adecuados, concluyendo ser instrumentos válidos y confiables para su aplicación. Por su relevancia social, debido a que los mayores beneficiarios son los docentes de una institución educativa de la ciudad de Cajamarca, pues este estudio permitió conocer el grado de sus competencias emocionales en relación con la actitud hacia la inclusión, lo que permite tener una visión más amplia de cómo se presentan estos dos fenómenos en dicha población de estudio. Por último, a nivel práctico ya que se logró conocer la realidad en los docentes en relación a las dos variables, buscando que las autoridades educativas consideren los resultados que se obtuvieron para plantear y ejecutar actividades de capacitación, jornadas, talleres, y de esta manera lograr fortalecer y mejorar sus competencias emocionales, así como su actitud frente a la educación inclusiva.

A partir de ello se formuló el siguiente objetivo general: Determinar la relación entre competencias emocionales y actitud hacia a la inclusión en docentes de una institución educativa de Cajamarca. De manera específica, los siguientes objetivos: Determinar la relación entre autoconciencia y actitud hacia a la inclusión en docentes de una institución educativa de Cajamarca; Determinar la relación entre autogestión y actitud hacia a la inclusión en docentes

de una institución educativa de Cajamarca; Determinar la relación entre comportamiento prosocial y actitud hacia a la inclusión en docentes de una institución educativa de Cajamarca; Determinar la relación entre toma de decisiones y actitud hacia a la inclusión en docentes de una institución educativa de Cajamarca.

Esto conllevó a responder la siguiente hipótesis general: Existe relación entre competencias emocionales y actitud hacia a la inclusión en docentes de una institución educativa de Cajamarca. Como hipótesis específicas: a. Existe relación entre autoconciencia y la actitud hacia a la inclusión en docentes de una institución educativa de Cajamarca; b. Existe relación entre autogestión y actitud hacia a la inclusión en docentes de una institución educativa de Cajamarca; c. Existe relación entre comportamiento prosocial y actitud hacia a la inclusión en docentes de una institución educativa de Cajamarca; y d. Existe relación entre toma de decisiones y actitud hacia a la inclusión en docentes de una institución educativa de Cajamarca.

Respecto a la búsqueda de los antecedentes de la investigación, lo logró ubicar estudios que sirvieron como referente para llevar a cabo el estudio, estos son:

Varo (2021) en España, en el Repositorio de la Universidad de Córdoba se reporta su investigación buscando determinar la relación entre competencias socioemocionales y la educación inclusiva en docentes universitarios. Este estudio descriptivo ex post facto, de 1252 participantes, y se empleó como instrumentos la Escala de Competencias Socioemocionales de Zych y la Escala de Educación Inclusiva. Los resultados mostraron una correlación positiva ($R^2 = .548^{**}$; $p < .01$), además, ambas variables se ubican en un nivel alto, y en cuanto a sus dimensiones, la dimensión de la conciencia social y prosocialidad es la que predice en mayor medida la aparición de prácticas inclusivas. Se concluye que a mayor competencia socioemocionalmente, mayores con las prácticas inclusivas que lleva a cabo el docente universitario.

Álvarez (2019) en Ecuador, en el Repositorio de la Universidad de Azuay, se muestra su estudio teniendo como objetivo analizar el conocimiento y la actitud hacia inclusión en docentes de diversas instituciones de Cuenca. Este estudio fue cuantitativo, con una muestra igual a 54 sujetos, aplicándose como instrumento el cuestionario de conocimientos en educación inclusiva y la escala de actitudes docentes sobre la educación inclusiva. Los resultados demostraron que el 38,9% tienen una actitud indiferente, el 37% actitud favorable y el 24,1% actitud desfavorable. Se concluye que los docentes presentan bajos niveles de conocimiento en inclusión, y cuyas actitudes pueden ser favorables e indiferentes.

Fernández y Malvar (2019) en España, en un artículo publicado en la Revista de Investigación Educativa muestra su estudio, el cual tuvo como objetivo analizar las

competencias emocionales en orientadores escolares de educación inclusiva. Este estudio mixto, conformó 184 participantes, y se aplicó un instrumento ad hoc de creación propia sujetos a un análisis de validez y confiabilidad. Los hallazgos muestran resultados significativos en cuanto a las competencias emocionales, un cierto aspecto de la práctica de la orientación que es necesario para su desarrollo exitoso. Se concluye que los docentes inclusivos deben poseer una inteligencia emocional que debe adquirirse mediante su formación e instrucción inicial.

Sakari et al. (2018), en un artículo publicado por la Universidad Católica del Uruguay, muestra su investigación con el objetivo de analizar y comparar la actitud docente hacia inclusión en dos países culturalmente diferentes: Finlandia y Japón. Este estudio constituyó una muestra de 362 sujetos finlandeses y 1518 japoneses. Los hallazgos mostraron que los docentes finlandeses se preocupan de la eficacia de los docentes en la implementación de la inclusión, particularmente cuando enseñan a estudiantes con discapacidades intelectuales o problemas emocionales y de comportamiento, en cambio, los docentes japoneses tenían una visión más favorable de las ventajas de la inclusión para estudiantes con o sin discapacidad. Concluyen que la eficacia de la educación especial y los maestros, se enfatiza en las escuelas finlandesas.

Angenscheidt (2017), en un artículo publicado por la Universidad Católica del Uruguay, muestra su estudio desarrollado con el objetivo de identificar la actitud docente hacia la inclusión. Esta investigación de corte transversal descriptivo, tuvo como participantes a 44 docentes del curso de español e inglés, y se empleó como instrumento la escala de opinión sobre la educación inclusiva. Se evidenció una favorable actitud por parte de los docentes, por otro lado, los docentes del curso de español mostraron una actitud favorable, quedando en segundo lugar los docentes de inglés. Se concluye que la educación inclusiva debe ser fomentada a través de cambios estructurales que comprometa a la institución a ejercer el liderazgo para fortalecer e innovar las prácticas educativas.

En el contexto nacional se logró reportar los siguientes estudios:

Serpa (2020) en Lima, en el Repositorio de la Universidad Cesar Vallejo se observa su estudio con el objetivo de identificar como se percibe la cultura inclusiva y cómo se relaciona con las competencias emocionales en docentes de nivel primario. Esta investigación correlacional contó con la participación de 105 docentes de tres instituciones públicas, se empleó el Cuestionario de Cultura Inclusiva de Meza y el Inventario de Competencias emocionales creado por Pérez y colaboradores. Los hallazgos evidenciaron una relación positiva entre cultura inclusiva y competencias emocionales, así como es sus respectivas

dimensiones. Se concluye que se debe trabajar activamente con estos factores para poder tener a los docentes idóneos y calificados en brindar educación de calidad.

Samaniego (2020) en Lima, en el Repositorio de la Universidad Cesar Vallejo, se observa su estudio que buscó identificar como la educación inclusiva incide en las competencias emocionales sobre la actitud docente. Se empleó un estudio correlacional causal, con una población muestral de 62 sujetos, empleándose como instrumentos el Cuestionario sobre Educación Educativa y el Cuestionario sobre Actitud Docente. Los resultados mostraron que la educación inclusiva y competencias emocionales influyen en la actitud docente ($\text{Sig.}=0.000 < 0.05$), cuyo coeficiente de determinación fue de 0.834.

Mantilla (2020) en Trujillo, en el Repositorio de la Universidad Cesar Vallejo se muestra su estudio con el propósito de establecer la relación entre empatía y actitud hacia la inclusión. Este estudio correlacional, contó como la participación de 38 docentes de un colegio público, se empleó como instrumento el cuestionario TECA y la Escala de Actitud hacia la Educación Inclusiva (EAPI). En los hallazgos de muestra que no existe relación entre ambas variables ($p>0.05$), además, se muestra una relación positiva baja ($R_s=0.330$) entre empatía cognitiva y actitud inclusiva, de igual entre empatía afectiva ($R_s=0.385$). Se concluye que a mayor cognición empática, mayor es la actitud de los docentes hacia la inclusión.

Gonzales (2019) en Huaral, en el Repositorio de la Universidad Cesar Vallejo se muestra su estudio que buscó determinar las actitudes de docentes de diversos colegios inclusivos. Este estudio descriptivo, contó con una muestra de 82 participantes, a quienes se aplicó como instrumento el cuestionario sobre la actitud hacia la inclusión creado por Damm en el 2005 y adaptado por Herrera en el 2012. Los hallazgos evidencian que el 63.4% de docentes muestra un nivel indeciso respecto a la actitud hacia la educación inclusiva, el 26,8% nivel favorable y el 9,8% desfavorable. Se concluye que los docentes no están calificados lo suficiente para la inclusión, solo los docentes de nivel primaria muestran una mayor disposición a la inclusión.

Mautino (2019) en Lima, en el Repositorio de la Universidad César Vallejo se muestra su estudio con la finalidad de identificar la relación entre inclusión educativa y rendimiento docente. Esta investigación correlacional, constituyó como muestra a 100 docentes, empleándose dos cuestionario de elaboración propia, con valores adecuado de validez y confiabilidad. Se halló una relación significativa positiva alto entre las variables de estudio ($\rho = 0.616$; $p=0,000$). Se concluye que a mayor inclusión educativa, mayor es el rendimiento en los docentes.

Así mismo, los estudios desarrollados a nivel local fueron:

Bazauri (2020) en Cajamarca, en el Repositorio Institucional de la Universidad Católica Trujillo se observa su estudio, el cual tuvo como objetivo identificar la relación entre actitud docente y prácticas educativas inclusivas. Utilizó una metodología no experimental correlacional, con una muestra constituida por 73 docentes de nivel inicial, y se empleó dos cuestionarios. En los resultados se demostró que existe una correlación positiva media ($\rho=.374$, $p.05$) entre ambas variables, además, las prácticas educativas inclusivas y las bases de la inclusión se relacionan de manera positiva y de efecto medio ($\rho=.451$, $p.05$). Se concluye que a mejor actitud docente, mayor es la aplicación de prácticas inclusivas.

Reátegui (2016), en el Repositorio de la Universidad Cesar Vallejo se reporta su estudio con el objetivo de conocer la inclusión educativa en una institución del distrito de Nueva Cajamarca. Constituyó un estudio descriptivo simple, sobre una muestra de 50 docentes, empleando un instrumento de propia creación validado mediante juicio de expertos. Los hallazgos muestran que el 46% de docentes se ubican en una categoría de inclusión eficiente medio, de igual manera, las dimensiones cultura de la inclusión, política de la inclusión, infraestructura y prácticas de la inclusión se ubican en el mismo nivel. Se concluye que la institución no está muy bien preparada o implementada para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso, permanezcan, participen y aprendan en condiciones ideales.

A continuación se buscó describir los diversos enfoques y teorías que explican y dan sustento a las variables de estudio: Competencias emocionales y actitud hacia la inclusión.

Las competencias emocionales es definido como el conjunto de habilidades y comportamientos emocionales y sociales que, aplicados de forma positiva y deseable en la vida cotidiana de las personas, facilitan la adaptación a diversos contextos sociales y experiencias emocionales (Gómez et al., 2017). Comprende actitudes variables que permite a la persona sentirse emocionalmente responsable de sí mismo frente a una variedad de situaciones o sucesos, donde su desarrollo está ligado a las relaciones sociales que prevalecen en todos las áreas de la vida (Castillo, 2016). Asimismo es aquella capacidad que tiene una persona para manifestar emociones y para relacionarse con los demás de manera efectiva y asertiva, predominando la inteligencia emocional, lo que le permite a la persona tener esa capacidad para reconocer, comprender y controlar sus propias emociones mientras interactúa constructivamente con el mundo exterior (Bisquerra, 2012). También comprende "conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales" (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 69).

Existen varias teorías o enfoques de las competencias emocionales, pues desde la teoría de Goleman (1995), planteó que la inteligencia emocional es como un medio para comprender los problemas que suscitan y en el mismo momento resolverlos, permitiendo restaurar y equilibrar lo emocional y cognitivo. Desde esa perspectiva, ha permitido crear condiciones básicas para lograr fomentar y formar en habilidades emocionales y sociales, que ayudan en el afrontamiento de la vida diaria, y permite que la persona se adapte a nivel social, cultura e individual, teniendo en cuenta la singularidad de cada individuo.

Bajo este enfoque, Bisquerra (2007) menciona que todo aprendizaje emocional se define como un proceso continuo y de largo plazo, cuyo objetivo es ayudar a aumentar el crecimiento emocional como componente principal del desarrollo cognitivo, permitiendo así que se combine elementos cognitivos como emocionales en el desarrollo general de la persona. La formación emocional tiene como objetivo coadyuvar en el desarrollo integral de la personalidad del sujeto, brindándole herramientas y habilidades emocionales que le permitan afrontar los retos y adversidades a los que se enfrenta a diario de forma racional, digna y consciente (Cano, 2013).

Por otra parte, Zych et al. (2017) considera que las competencias emocionales comprende cinco factores. El primer factor es la Autoconciencia, que está referida como la capacidad para atender y entender nuestras emociones, sentimientos, pensamiento, actitudes, valores y objetivos; el segundo es la Autogestión, la cual hace referencia a la habilidad para gestionar nuestras emociones y comportamiento, que permita la motivación y la consecución de los propios objetivos; el tercer factor es la Conciencia Social, que se refiere a entender y comprender a los demás en los diferentes contextos, además, que estas habilidades permiten iniciar y mantener relaciones interpersonales prosociales, permite mantener un dialogo, mientras se adhiere a las normas sociales; por último, la Toma de Decisiones Responsable que implica reflexionar sobre varias opciones teniendo en cuenta el bienestar propio y el de los demás (Durlak et al., 2015).

Para Ibarrola (2011) las competencias emocionales engloba las siguientes factores: a. Autoconciencia de las emociones: implica reconocer una emoción en el mismo instante que aparece; b. Autocontrol de emociones: controlar cómo expresamos nuestros sentimientos y emociones, y adaptarlos a la situación y al entorno; c. Automotivación: dicha habilidad conlleva a que la persona sea más eficaces, se fija metas, siendo perseverante y constante; d. Empatía: comprender cómo se sienten otras personas, incluidas aquellas con las que no nos llevamos bien; e. Destreza social: hace referencia a la capacidad para dirigir a los demás, buscando relacionarse con ellas en una actividad común.

Por otro lado, para Bisquerra y Pérez (2007) las competencias emocionales engloban subcompetencias, las cuales son: A. Conciencia emocional: capacidad de la persona para ser consciente de sus emociones y de los demás; B. Regulación emocional: comprende la capacidad de manejo apropiado de las emociones, reconoce la importancia de la interrelación entre emoción, cognición y comportamiento; C. Autonomía emocional: comprende ciertas características asociadas con la autoestima, responsabilidad con uno mismo y con los demás para actuar de manera asertiva, automotivación y participación emocionalmente en actividades a nivel personal, social, profesional, de ocio y de la sociedad, autoeficacia emocional en cuanto a la actitud positiva hacia la existencia y la capacidad; D. Competencia Social: comprende la capacidad para interactuar efectivamente con los demás, predominando habilidades sociales que permita que la persona se desarrolle de manera proactiva en la vida diaria, comprende habilidades básicas como escuchar, saludar, disculparse, decir gracias, pedir un favor, expresar gratitud, pedir perdón y mantener un diálogo. Además, esta competencia permite fomentar el respeto hacia los demás, con la finalidad de aceptar la diversidad individual y grupal (Conciencia inclusiva), e implica practicar la comunicación receptiva y expresiva, el comportamiento prosocial, la cooperación y asertividad; E. Habilidades de vida y bienestar: comprenden habilidades que permite afrontar de manera positiva las diferentes situaciones que suscitan a los largo de la vida de la persona, adaptando o cambiando conductas que se adecuen a la situación, y que permita mejorar las relaciones a nivel social, familia y laboral, con la finalidad de poder mantener relaciones más estables y equilibradas con los demás; esto también implica la toma de decisiones en situaciones cotidianas que se presentan en el ámbito personal, familiar, académico, profesional, social y de tiempo libre, así como el establecimiento de metas y objetivos positivos y realistas.

Respecto a la segunda variable actitud hacia la inclusión, primero se debe de entender la actitud es una respuesta emocional positiva o negativa a una idea o propuesta, ya sea abstracta o concreta, y dichas actitudes son aprendidas y se vuelven estables con el tiempo (Baron y Byrne, 2002). Ovejero (2010) lo define como la habilidad aprendida para responder consistentemente de manera positiva o negativa a una determinada situación. Es considerado un grupo de sentimientos, tendencias de conducta y creencias evaluativas en relación al objeto, e incluye agrado, odio, opiniones, hecho, conocimiento propio e inclinaciones hacia cierto objeto o situación (Morris y Maisto, 2011). Tárraga et al. (2013) lo define como una disposición hacia algo específico, ya sea una persona, un pensamiento o una idea, y comprende creencias, sentimientos y comportamientos. Además, para Bravo (2013) comprende la predisposición de reaccionar de una manera particular ante una situación, persona o fenómeno; se manifiesta de

alguna manera organizada a través de la experiencia, y orienta el comportamiento con respecto a las circunstancias.

Diversos autores refieren que las actitudes se configuran a partir de tres componentes: El primer componente cognitivo comprende creencias, información y percepciones del sujeto sobre el tema en cuestión; el segundo componente afectivo tiene que ver con la evaluación positiva o negativa de la persona en relación a la conducta de otro sujeto; y el componente conductual que tiene que ver con la propensión a actuar como resultado de emociones y creencias subyacentes (Landa, 2004; Daset y Cracco, 2013; Peña et al., 2016).

En esta misma línea, Baron y Byrne (2002) mencionan que: el componente cognoscitivo abarca creencias, percepciones y opiniones de la persona, en la que, abarca todo un proceso de pensamiento desde la lógica y el racionalismo, además, las creencias evaluativas perdurables de la persona son un componente significativo de la cognición, siendo estas creencias, impresiones positivas o negativas que una persona tiene sobre una persona u objeto; el afectivo es el componente que caracteriza a las actitudes, por lo que, todo componente sentimental o emocional de una actitud es aprendida de los padres, docentes y amigos; y el componente conductual, el cual es considerado el componente activo de toda actitud, se caracteriza por la propensión de la persona a responder de una manera particular hacia algo o alguien, además, las actitudes son las que determinan el comportamiento porque están conectadas con la percepción, la personalidad y la motivación.

El modelo teórica que explica la actitud, es el Modelo de la acción razonada planteado por Ajzen y Fishbein (1975), en la que mencionan principalmente que la elección de permitir un comportamiento específico da como resultado un proceso racional que se orienta hacia el material y comienza en base a una secuencia lógica y en base a ello se plantea la opción de actuar o no actuar, y esta elección se puede ver reflejada en cada intención que se puede ver en los comportamientos, las cuales, podría derivarse de comportamientos relacionados con la conducta, de acuerdo con reglas implícitas, y más allá de cualquier control consciente del comportamiento. De acuerdo a estos aportes, un docente con una actitud positiva hacia la inclusión es más probable que utilice prácticas educativas inclusivas.

Otro modelo teórico, es la Teoría del Contacto Intergrupala propuesta por Allport (1954) quien sostiene que no todas las interacciones conducen a un cambio de comportamiento, sino que la naturaleza de la interacción entre dos grupos determina si el grupo susceptible será aceptado o rechazado a nivel social. Este modelo propone tres factores que pueden fomentar un comportamiento positivo frente a un conjunto de personas, esta son: igualdad de personas, las metas compartidas y el apoyo institucional.

Bajo el enfoque de la Psicología social, McDougall y Ross en 1908 explican que el ser humano responde a la interacción social ya las experiencias vividas desplegando determinados comportamientos, por lo tanto el ser humano va desarrollando ciertas características en la formación de su comportamiento en función de las relaciones que tenga con otras personas, situaciones o grupos; permitiendo crear una estructura única en cada uno de ellos, lo que podría llevar a otro ser humano a desarrollar un comportamiento o respuesta diferente en la misma situación y todo dependerá de las experiencias previas que se hayan formado durante su vida y el tipo de interacción que desarrolla (Origonni, 2017).

Al hablar de Educación inclusiva, conlleva a hablar de un enfoque que resulta en respuesta a la diversidad, surge en las aulas de clase y se extiende a la sociedad, y se basa en la noción de que todos los niños de una comunidad aprenden juntos independientemente de sus características sociales, funcionales y culturales, por lo que busca enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, brindando a los estudiantes la oportunidad de desarrollarse en un ambiente que respete y permita su pleno desarrollo y participación en igualdad de condiciones (MINEDU, 2010).

En tanto, hace referencia al derecho de toda persona a una educación de calidad, donde el ser diferente no resulta ser algo ilícito, por lo que, para educar a los estudiantes sobre la inclusión y abordar sus Necesidades Educativas Especiales (NEE), es necesario reconocer estas necesidades y abordarlas haciendo los cambios necesarios en el plan de estudios, la preparación de los docentes, los materiales didácticos, los entornos de aprendizaje y la preparación de los docentes (González y Triana, 2018).

En cuanto a la actitud hacia la educación inclusiva, se describe como la alineación de creencias, opiniones y percepciones de relevante sobre las opciones educativas disponibles para apoyar a los estudiantes con discapacidades o deficiencias (componente cognitivo); unidos al sentimiento de normalización de las condiciones educativas y de vida (componente afectivo); con la predisposición de tener conductas positivas y adecuadas (componente conductual) (Fuentes et al., 2021).

Se reconoce que esta actitud incide en el comportamiento de los docentes y, en consecuencia, en el desempeño de su labor dentro de los procesos educativos inclusivos, con ello, toda actividad educativa planteada puede o no ser favorecida, lo que conlleva a su continuación o exclusión definitiva (Mora, 2019). Las actitudes de los docentes pueden operar como una barrera o un facilitador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además, esto se puede evidenciar ante una mayor o menor aplicación de estrategias de inclusión (Garzón et al., 2016). Por lo que, para Sanhueza et al. (2012) aquellos docentes con actitudes negativas hacia

la inclusión tienen escasas expectativas de logro hacia sus estudiantes, quedando demostrado en la escasa utilización de estrategias que eliminen las barreras y/o las transformen en facilitadores para el aprendizaje; a diferencia que los profesores con actitudes positivas. En consecuencia, la actitud docente hacia la inclusión tendrá un impacto sobre las oportunidades de aprendizaje y participación de los estudiantes con y sin NEE (Granada et al., 2020).

Existen diversos factores que pueden incidir en la capacidad del docente para atender las demandas de los contextos inclusivos. Estos factores comprenden la experiencia del docente en estos contextos, el tipo de capacitación que recibió, la cantidad de tiempo que tiene disponible para llevar a cabo actividades educativas, los recursos disponibles, el apoyo de otros profesionales para el desarrollo de nuevas estrategias didácticas, para participación de la familia, entre otros. Todo ello, permitirá favorecer el desarrollo de una actitud aceptable del docente hacia la educación inclusiva (Granada et al., 2020).

También, Tárraga et al. (2013) propone los siguientes factores: a. Beneficios de la inclusión, el cual comprende los beneficios de la educación inclusiva para los estudiantes con NEE, como para los estudiantes regulares; b. Atención generalista vs atención especialista, que tiene que ver con la comparación de dos enfoques de intervención en este contexto; c. Metodología y manejo de la conducta en el aula, comprende estrategias y métodos para manejar la conducta de estos estudiantes; d. Esfuerzo y dedicación, por parte de los atributos de los docentes dentro de las aulas; e. Formación y competencia, referida a la formación y capacitación que recibe el docente para la atención de estudiantes con NEE.

Así mismo, se plantea otros factores como: a. Responsabilidad: se refiere a la percepción que tienen los docentes de quién es el responsable de preparar a los estudiantes con NEE, desarrollar y aplicar las adaptaciones del currículo y llevarlas a cabo; b. Rendimiento: tiene que ver con la posición del docente en relación al rendimiento académico del estudiante con NEE que recibe instrucciones en el aula con los demás alumnos; c. Formación y recursos: comprende perspectivas del docente sobre su educación y conocimiento, y sobre los recursos que utiliza para ayudar a los estudiantes con NEE; d. Clima de aula: se obtiene de la percepción del docente en relación a la disciplina y el orden dentro del aula compartida por estudiantes regulares y estudiantes con NEE; e. Relación social: en cuanto a los que percibe el docente de la forma en cómo se relacionan los estudiantes con NEE; f. Desarrollo emocional: implica el punto de vista de los profesores sobre la integración en el aula como un factor que contribuye o dificulta el crecimiento emocional, siendo visto como el desarrollo de la propia identidad, autoestima y confianza en uno mismo; g. Creencias: opinión del docente sobre la integración en el aula, visualizada como una deseable práctica educativa (Mula et al., 2002).

II. METODOLOGÍA

2.1 Enfoque y tipo

Esta investigación se configura como un enfoque cuantitativo, porque buscó cuantificar las variables de estudio en base a la recopilación de datos a través de instrumentos y luego procesar los datos a través del análisis estadístico (Hernández y Mendoza, 2018).

El presente estudio se configura como un estudio de tipo básica, porque estuvo basada en la búsqueda y análisis de conocimientos nuevos, a partir de la recopilación de información sobre la realidad a estudiar, con la finalidad de incrementar los conocimientos científicos existentes (Álvarez, 2020).

2.2 Diseño de investigación

El diseño será no experimental, debido a que el investigador no pretendió manipular las variables a estudiar. De tipo transversal, ya que los fenómenos fueron observados y analizados tal y como se presenta en su ambiente natural en un momento y tiempo determinado. De nivel correlacional, ya que buscó establecer el nivel de relación entre las variables (Álvarez, 2020).

2.3 Población, muestra y muestreo

La población o universo comprende el total de objetos de estudio, cuyos objetos comparten las mismas características para ser analizados (Hernández et al., 2014). En ese sentido, para el presente estudio la población estuvo constituida por 30 docentes de una institución educativa de primaria y secundaria, ubicada en Cajamarca, cuyas características son que todos los docentes tienen estudiantes con habilidades diferentes.

La muestra representa una parte de la población, la cual es representativa para el estudio, siendo seleccionada mediante métodos que permitan obtener la cantidad de muestra final (Hernández et al., 2014). Por tanto, la muestra lo conformó 24 docentes de una institución educativa de primaria y secundaria de menores, ubicada en Cajamarca, cuyas características son que todos tienen estudiantes con habilidades diferentes.

Se empleó el tipo de muestreo no probabilístico intencional, porque permitió al investigador seleccionar lo que más le convenga al estudio, siendo el investigador quien selecciona directa o intencionalmente a los participantes, además, este método permite elegir casos que son representativos de una población limitando la visualización a solo estos casos (Otzen y Manterola, 2017).

2.4 Técnica e instrumentos de recojo de datos

Técnica: Toda técnica de recolección de datos permite obtener información importante que conlleve a dar una respuesta al problema de investigación. Ante ello, para la presente investigación, se utilizó como técnica la encuesta, la cual permitió obtener información sobre

un grupo de personas respecto a un fenómeno específico, siendo útil para la investigación (Hernández y Ávila, 2020).

Instrumento: El instrumento busca establecer las condiciones para la medición, por tanto, toda herramienta a utilizar en un estudio científico debe ser confiable, objetiva y tener validez, si uno de estos requisitos no se cumple, la herramienta no será útil y los resultados no serán legítimos (Hernández y Ávila, 2020).

Para medir la primera variable se empleó como instrumento la Escala de Competencias Socioemocionales, creada por Zych et al. (2018), constituida por 16 ítems y cuatro factores: autoconocimiento, autogestión, comportamiento prosocial, y toma de decisiones. Su administración es colectiva e individual con una duración de 15 minutos aproximadamente, con el objetivo de medir las competencias emocionales. De escala tipo Likert: 1 = Totalmente en desacuerdo, 2 = En desacuerdo, 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = De acuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo.

En cuanto a su validez, la primera dimensión autoconciencia explicó el 34,77% de la varianza en adultos jóvenes, la segunda dimensión autogestión explicó el 10,44% de la varianza, para la tercera dimensión comportamiento prosocial explicó un 9,05 % de la varianza, para toma de decisiones explicó el 8,55%, y para el instrumento total, explica el 62,82% de la varianza. Además, en cuanto a su confiabilidad, la escala obtuvo un alfa de Cronbach de .87, siendo un instrumento confiable (Zych et al., 2018).

En relación a la segunda variable, se utilizó la Escala de actitudes docentes sobre la educación inclusiva, creada por Tárraga et al. (2013), comprende 23 ítems divididos en 5 factores: Beneficios de la inclusión, Atención generalista vs atención especialista, Metodología y manejo de la conducta en el aula, Esfuerzo y dedicación, Formación y competencia. De escala Likert: Muy de acuerdo= 1, De acuerdo= 2, Indiferente= 3, En desacuerdo= 4 y Muy en desacuerdo= 5. Puede ser aplicada de forma individual o colectiva en un tiempo aproximado de 15 minutos. En cuanto a su interpretación y calificación, cuenta con tres niveles de medición: Actitud favorable= 70 a más, Actitud indiferente= 70-30, Actitud desfavorable= < 30.

Su análisis de validez reporta una adecuación muestral KMO= 0.88; $\chi^2(253) = 2282.154$, $p < .001$. El análisis factorial se llevó a cabo mediante el análisis de componentes principales, con rotación Varimax. Se obtuvieron 5 factores que explicaban conjuntamente el 55.12% de la varianza total. La media corregida de las correlaciones entre ítem y total de la escala fue de .48, con un rango entre .36 y .62. La confiabilidad a través del índice Alfa de Cronbach reporta un valor de .82 (Tárraga et al., 2013).

Los instrumentos fueron confiables porque la valoración son aceptables

Instrumento	Valoración Alpha Cronbach
Escala de Competencias Socioemocionales	0.87
Escala de actitudes docentes sobre la educación inclusiva	0.82

2.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Primeramente, los datos recolectados fueron trasladados al programa de Excel 2016, donde a partir de las respuestas de los participantes se le asignó a cada ítem un calificación y puntaje según como lo establece cada instrumento.

Posteriormente se empleó el programa estadístico SPSS versión 25, donde al trasladar los datos, se utilizó la estadística inferencial. Previamente, se aplicó la prueba de normalidad, determinando una distribución normal, permitiendo emplear la prueba paramétrica de Pearson para determinar las correlaciones, logrando cumplir con los objetivos planteados.

2.6. Aspectos éticos en investigación

Se garantizó la calidad ética de esta investigación, haciendo valer los principios éticos de la Declaración de Helsinki, pues se buscó no perjudicar el bienestar y la integridad de los participantes de la investigación, buscando hacer valer y defender los derechos de las personas (Manzini, 2000).

Se consideró el uso de la guía normas APA de la séptima edición de la American Psychological Association (APA, 2020), teniendo en cuenta parámetros para citar y referenciar artículos de investigación, sin incurrir en la falsificación, copia o plagio de datos e información.

Asimismo, este estudio fue examinado en la herramienta Turnitin para determinar el porcentaje de similitud.

III. RESULTADOS

Tabla 1

Prueba de normalidad según estadístico Shapiro-Wilk para la hipótesis general

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Competencias emocionales	.961	24	.152
Actitud hacia la inclusión	.941	24	.174

Nota. La tabla presenta la prueba de Shapiro-Wilk de las dos variables

En la tabla 1, se muestra que a través de la prueba de Shapiro-Wilk se obtuvo un valor de significancia igual a .152 en la variable “Competencias emocionales” y una significancia igual a .174 en la variable “Actitud hacia la inclusión”, siendo valores mayores a .05, por lo tanto, los datos tienen una distribución normal, debiendo hacer uso de la prueba R de Pearson (Prueba paramétrica) para la determinación de la correlación entre las variables.

Tabla 2

Correlación entre Competencias emocionales y Actitud hacia la inclusión en docentes

			Competencias emocionales	Actitud hacia la inclusión
Pearson	Competencias emocionales	Coefficiente de correlación	1.000	.481*
		Sig. (bilateral)	.	.017
		N	24	24
	Actitud hacia la inclusión	Coefficiente de correlación	.481*	1.000
		Sig. (bilateral)	.017	.
		N	24	24

Nota. La tabla muestra la correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 2, se utilizó la prueba de Pearson, adquiriendo un valor correlacional positiva media ($r = .481^*$) y significativo ($Sig = .017$), de tal manera, es aceptada la hipótesis general, afirmando que: “existe relación positiva y significativa entre competencias emocionales y actitud hacia a la inclusión en docentes de una institución, Cajamarca”, así mismo, se deduce que a mayor competencias emocionales, mayor es la actitud hacia la inclusión en los docentes.

Tabla 3

Prueba de normalidad según estadístico Shapiro-Wilk para hipótesis específicas

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Autoconciencia	.853	24	.023
Autogestión	.877	24	.107
Comportamiento prosocial	.919	24	.056
Toma de decisiones	.891	24	.014

Nota. La tabla presenta la prueba de normalidad según estadístico Shapiro-Wilk para hipótesis específicas

En la tabla 3, se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk, donde se obtuvo los siguientes valores de significancia para las dimensiones: “Autoconciencia” (.023), “Autogestión y motivación” (.107). “Comportamiento prosocial” (.056), “Toma de decisiones” (.014), siendo valores mayores 0.05, por lo cual, los datos tienen una distribución normal, debiendo hacer uso de la prueba R de Pearson (Prueba paramétrica) que identifica el grado de correlación de las dimensiones.

Tabla 4*Correlación entre Autoconciencia y Actitud hacia la inclusión en docentes*

		Actitud hacia la		
			Autoconciencia	inclusión
Pearson	Autoconciencia	Coefficiente de correlación	1.000	.251*
		Sig. (bilateral)	.	.023
		N	24	24
	Actitud hacia la inclusión	Coefficiente de correlación	.251*	1.000
		Sig. (bilateral)	.023	.
		N	24	24

Nota. La tabla muestra la correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 4, se utilizó la prueba de Pearson, adquiriendo un valor correlacional positiva baja ($r = .251^*$) y significativo ($\text{Sig} = .023$), de tal manera, es aceptada la primera hipótesis específica, afirmando que: “existe relación positiva y significativa entre autoconciencia y actitud hacia a la inclusión en docentes de una institución, Cajamarca”, así mismo, se deduce que a mayor autoconciencia, mayor es la actitud hacia la inclusión en los docentes.

Tabla 5*Correlación entre Autogestión y Actitud hacia la inclusión en docentes*

		Actitud hacia la		
			Autogestión	inclusión
Pearson	Autogestión	Coefficiente de correlación	1.000	.248*
		Sig. (bilateral)	.	.030
		N	24	24
	Actitud hacia la inclusión	Coefficiente de correlación	.248*	1.000
		Sig. (bilateral)	.030	.
		N	24	24

Nota. La tabla muestra la correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 5, se utilizó la prueba de Pearson, adquiriendo un valor correlacional positiva baja ($r = .248^*$) y significativo ($Sig = .030$), de tal manera, es aceptada la segunda hipótesis específica, afirmando que: “existe relación positiva y significativa entre autogestión y actitud hacia a la inclusión en docentes de una institución, Cajamarca”, así mismo, se deduce que, a mayor autogestión, mayor es la actitud hacia la inclusión en los docentes.

Tabla 6

Correlación entre Comportamiento prosocial y Actitud hacia la inclusión en docentes

			Comportamiento prosocial	Actitud hacia la inclusión
Pearson	Comportamiento prosocial	Coefficiente de correlación	1.000	.332*
		Sig. (bilateral)	.	.040
		N	24	24
	Actitud hacia la inclusión	Coefficiente de correlación	.332*	1.000
		Sig. (bilateral)	.040	.
		N	24	24

Nota. La tabla muestra la correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6, se utilizó la prueba de Pearson, adquiriendo un valor correlacional positiva media ($r = .332^*$) y significativo ($Sig = .040$), de tal manera, es aceptada la tercera hipótesis específica, afirmando que: “existe relación positiva y significativa entre comportamiento prosocial y actitud hacia a la inclusión en docentes de una institución, Cajamarca”, así mismo, se deduce que, a mayor comportamiento prosocial, mayor es la actitud hacia la inclusión en los docentes.

Tabla 7*Correlación entre Toma de decisiones y Actitud hacia la inclusión en docentes*

			Toma de decisiones	Actitud hacia la inclusión
Pearson	Toma de decisiones	Coeficiente de correlación	1.000	.390*
		Sig. (bilateral)	.	.035
		N	24	24
	Actitud hacia la inclusión	Coeficiente de correlación	.390*	1.000
		Sig. (bilateral)	.035	.
		N	24	24

Nota. La tabla muestra la correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6, se utilizó la prueba de Pearson, adquiriendo un valor correlacional positiva media ($r = .390^*$) y significativo ($\text{Sig} = .035$), de tal manera, es aceptada la cuarta hipótesis específica, afirmando que: “existe relación positiva y significativa entre toma de decisiones y actitud hacia a la inclusión en docentes de una institución, Cajamarca”, así mismo, se deduce que, a mayor toma de decisiones, mayor es la actitud hacia la inclusión en los docentes.

IV. DISCUSIÓN

Este estudio tuvo como finalidad determinar de qué manera las competencias emocionales se relacionan con la actitud hacia la inclusión en docentes de una institución educativa de la ciudad de Cajamarca. Para ello se empleó instrumentos adaptados y validados a la realidad, los cuales permitieron recolectar información importante sobre las variables, para posteriormente ser procesado estadísticamente, obteniendo resultados que permitieron ser analizados, sintetizados y contrastados con los estudios y teorías existentes.

De acuerdo al objetivo general, los resultados reportaron una correlacional significativa positiva media ($p=.017$; $r=.481^*$) entre las competencias emocionales y actitud hacia a la inclusión, por lo tanto, se acepta la hipótesis general del estudio logrando afirma que existe relación positiva entre las variables. Además, implica que, a mayores competencias emocionales en los docentes de la institución educativa, mayor es la actitud hacia la inclusión. Esto se asemeja a lo reportado en el estudio de Samaniego (2020), dichos resultados mostraron que existe correlación altamente significativa y directa ($p=.000$; $r=.902^{**}$) entre la actitud docente y las competencias emocionales en una muestra similar a la estudiada. También, en la investigación realizada por Varo (2021) los hallazgos evidenciaron una correlación directa y significativa ($p=.00$; $r=.548^{**}$) entre competencias socioemocionales y prácticas inclusivas en docentes.

Al respecto, Campos et al. (2016) afirma que, los docentes de educación especial e inclusiva que logren desarrollar habilidades sociales y emocionales, permitirá que tengan una mejor posición y postura hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales, y con ello lograr gestionar y manejar conflictos, tener la capacidad de comprender los sentimientos propios de las demás personas y mostrar gestos apropiados, tanto con los niños o adolescentes con necesidades especiales, como con los padres de familia y todos los que conforman la comunidad educativa. Además, un docente de educación inclusiva debe ser consciente de sus propias emociones, capaz de controlarlos, automotivarse, tener empatía con sus alumnos, padres y compañeros de trabajo, poseer habilidades sociales para relacionarse e interactuar con ellos (Al-Bawaliz et al., 2015). En tanto, para Da Fonseca y Hernández (2021) el desarrollo académico, cognitivo y social de los estudiantes con necesidades educativas especiales está significativamente influenciado por las actitudes de los docentes respecto a sus estudiantes.

Para el primer objetivo específico, de demostró a través de los resultados una correlacional significativa positiva baja ($p=.023$; $r=.251^*$) entre la dimensión autoconciencia de las emociones y la actitud docente hacia a la inclusión, por lo que, se logra aceptar la primera hipótesis específica, esto implica que, a mayor autoconciencia emocional en los docentes,

mayor es su actitud hacia la inclusión. Estos hallazgos son similares a lo encontrado en el estudio de Serpa (2020), pues sus resultados mostraron una correlación significativa y positiva ($p=.000$) entre conciencia emocional y la cultura inclusiva en una muestra de docentes de primaria.

Esto corrobora lo sustentado por Ibarrola (2011) y Bisquerra y Pérez (2007), quienes concuerdan que la capacidad para reconocer y ser consciente de sus propias emociones permite que la persona responda a partir de sus percepciones y creencias de manera positiva o negativa frente a una situación específica, siendo evidencia a través de su conducta positiva o negativa (Fuentes et al., 2021). En ese sentido, esta actitud puede lograr afectar el comportamiento de los docentes y, en consecuencia, cualquier actividad educativa propuesta podrá ser apoyada o no, lo que podrá dar lugar a su continuación o exclusión permanente (Mora, 2019).

Respecto al segundo objetivo específico, los datos demostraron una correlación significativa y positiva baja ($p=.030$; $r= .248^*$) entre la autogestión de emociones y actitud hacia a la inclusión, logrando aceptarse la segunda hipótesis específica y se deduce que, a mayor autogestión emocional en los docentes mayor es su actitud hacia la inclusión.

Esto corrobora lo afirmado por Zych et al. (2017), pues sostiene que aquella persona que es capaz de controlar sus emociones y comportamiento, le permitirá una mayor motivación para afrontar situaciones diversas que se puedan presentar, logrando cumplir con sus objetivos. En esa línea, Bisquerra y Pérez (2007) sostiene que esta competencia incluye ciertas características relacionadas con la autoestima, la responsabilidad de actuar con confianza hacia uno mismo y hacia los demás, la automotivación, el compromiso emocional a nivel personal y social, la autoeficacia emocional en términos de actitud y comportamientos positivos. En tanto, los docentes al poseer competencias de autogestión emocional, les permitirá tener una mejor actitud hacia sus estudiantes y en general hacia la educación inclusiva.

Para el tercer objetivo específico, los hallazgos mostraron una correlación significativa de efecto positiva media ($p=.040$; $r= .332^*$) entre comportamiento prosocial y actitud hacia a la inclusión, permitiendo aceptar la tercera hipótesis específica, y con ello se afirma que mayor comportamiento prosocial en los docentes mayor es la actitud hacia la inclusión. Los datos se asemejan a lo encontrado por Mantilla (2020), en cuyo estudio realizado en una institución pública de Lima reportó una correlación directa ($p=.000$) entre la empatía y la actitud docentes hacia la inclusión.

En ese sentido, Zych et al. (2017) sostiene que el poseer un comportamiento prosocial, permite que la persona comprenda y entienda a otros sujetos en diferentes situaciones o contextos en el que se encuentren, mostrándose empático, buscando iniciar y mantener un

diálogo y con ello establecer relaciones interpersonales. Además, esto corrobora lo sustentado por Bisquerra y Pérez (2007), quien considera que esta competencia permite fomentar el respeto por los demás para aceptar la diversidad individual y grupal e incluye la práctica de la comunicación receptiva y expresiva, la cooperación y la asertividad. Por lo tanto, el comportamiento prosocial, permite que el docente muestra una disposición y actitud aceptable frente a sus estudiantes inclusivos.

Mientras tanto, en el cuarto objetivo específico, los resultados reportaron una correlacional significativa positiva media ($p=.035$; $r=.390^*$) entre toma de decisiones y actitud hacia la inclusión, lo que permite aceptar la cuarta hipótesis específica y con ello se deduce que, a mayor toma de decisiones en docentes, mayor es la actitud hacia la educación inclusiva. Esto afirma lo sustentado por Durlak et al. (2015), quien manifiesta que la toma de decisiones responsablemente conlleva a pensar sobre diferentes opciones, teniendo en cuenta el bienestar propio y de los demás. Además, para Bisquerra y Pérez (2007) esta competencia requiere la toma de decisiones en situaciones cotidianas que se presentan en el ámbito personal, familiar, académico, profesional y social, y con ello permitir mejorar y mantener relaciones estables en estos entornos mencionados. En ese sentido, el docente que desarrolla esta competencia, le permite ser más responsable para enfrentar y solucionar situaciones que susciten en la institución educativa respecto a los estudiantes inclusivos, demostrando una actitud adecuada hacia la inclusión.

V. CONCLUSIONES

1. A partir de los resultados se concluye que existe una correlacional significativa y positiva media ($p=.017$; $r= .481^*$) entre las competencias emocionales y la actitud hacia a la inclusión en docentes de una institución educativa de Cajamarca, por lo tanto, se acepta la hipótesis general, quedando demostrado a que mayor competencias emocionales, mayor es la actitud docente hacia la inclusión.
2. Existe una correlacional significativa y positiva baja ($p=.023$; $r= .251^*$) entre la dimensión autoconciencia de las competencias emocionales y la actitud docente hacia a la inclusión, conllevando a aceptar la primera hipótesis específica, e implica que a mayor autoconciencia emocional en los docentes, mayor es su actitud hacia la inclusión.
3. Se determinó que la dimensión autogestión de las competencias emocionales se correlaciona significativamente y en sentido positiva baja ($p=.030$; $r= .248^*$) con la actitud hacia a la inclusión, esto conlleva a aceptar la segunda hipótesis específica y se demuestra que a mayor autogestión emocional en los docentes mayor es su actitud hacia la inclusión.
4. Existe una correlacional significativa y positiva media ($p=.040$; $r= .332^*$) entre comportamiento prosocial y actitud hacia a la inclusión, lo que permite ser aceptada la tercera hipótesis específica, afirmando que a mayor comportamiento prosocial mayor es la actitud hacia la inclusión en los docentes.
5. Toma de decisiones y actitud hacia la inclusión se correlacional de manera significativa y en sentido positiva media ($p=.035$; $r= .390^*$), permitiendo que se acepte la cuarta hipótesis específica lo que demuestra ante una adecuada toma de decisiones, mayor la actitud hacia la educación inclusiva.

VI. RECOMENDACIONES

1. A los directivos de la institución educativa, buscar prontamente desarrollar programas que permitan a los docentes fortalecer sus competencias emocionales y con ello desarrollar habilidades que permitan tener una mejor disposición frente a la inclusión.
2. A los directivos de la institución educativa, seguir fortaleciendo las actitudes positivas hacia la educación inclusiva en los docentes, así como a los padres de familia y toda la comunidad educativa en general mediante diferentes estrategias de difusión.
3. Que los docentes busquen constantemente desarrollar y fortalecer sus habilidades sociales y emocionales, que le permita tener un mejor control y manejo de sus emociones frente a situaciones que sucedan en la institución educativa respecto a estudiantes inclusivos.
4. A los docentes, buscar su desarrollo a nivel profesional, capacitarse y desarrollar nuevas estrategias y metodologías para brindar un mejor aprendizaje en los estudiantes inclusivos.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Addison-Wesley.
- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Álvarez, A. (2020). *Clasificación de las investigaciones*. Universidad de Lima, Facultad de Ciencias Empresariales y Económicas, Carrera de Negocios Internacionales. <https://hdl.handle.net/20.500.12724/10818>
- Álvarez, T. (2019). *Conocimientos y actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva: capacitación sobre manejo de la inclusión en las Unidades Educativas de la ciudad de Cuenca, 2018* [Tesis de Maestría]. Universidad del Azuay, Ecuador. <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/9339>
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Angenscheidt, L. y Navarrete, I. (2017). Teachers`attitudes towards inclusive education. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Arnaiz, P., Escarbajal, A. y Caballero, M. (2017). The Impact Of School Context On Inclusive Education. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/334/308>
- Baron, R. y Byrne, D. (2002). *Social Psychology*. 8 ed. Prentice-Hall.
- Bazauri, Z. (2020). *Actitud docente y prácticas educativas inclusivas en docentes de nivel inicial del distrito de Cajamarca, 2020* [Tesis de Maestría]. Universidad Católica Trujillo, Perú. <http://repositorio.uct.edu.pe/handle/123456789/1171>
- Bisquerra, R. (2012). Guidance, tutoring and emotional education. *Tendencias Pedagógicas*, 22. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2185>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Emotional competencies. *Educación XXI*, 10(2), 61-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Bregaglio, R. y Renato C. (2021). *¿Una respuesta inclusiva a la pandemia? La ausencia de un enfoque de discapacidad en las políticas públicas adoptadas en el marco de la emergencia sanitaria por Covid-19 en el Perú*. En Javier Iguñiz y Jhonatan Clausen. Covid-19 y crisis de desarrollo humano en América Latina (pp. 331-350). PUCP. <https://www.researchgate.net/publication/351739048>
- Calvo, M. y Verdugo, M. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal?. *Edetania*, 41, 17-30, ISSN:0214-8560.

- Cano, R. (2013). ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (Coord.) (2001). "Diseño y evaluación de programas de educación emocional". Barcelona: CISSPRAXIS. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (5), 273–274. <https://doi.org/10.18172/con.517>
- Castillo, M. (2016). *Comunicación asertiva en las relaciones interpersonales de los docentes desde la orientación* [Tesis de Maestría]. Universidad De Carabobo, Venezuela. <http://riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/6107/1/mcastillo.pdf>
- Clavijo, R. y Bautista, M. (2020). Inclusive education. Analysis and reflections in Ecuadorian Higher Education. *ALTERIDAD*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Crisol, E. (2019). Towards inclusive education for all. New contributions. *Profesorado*, 23(1), 2-9. <https://orcid.org/0000-0002-3091-6699>
- Cueto, S., Rojas, V., Dammert, M, y Felipe, C. (2018). *Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú*. Documentos de Investigación, 87. GRADE. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/di87.pdf>
- Daset, R. y Cracco, C. (2013). Evidence Based Psychology: Basic concepts and literature review. *Ciencias Psicológicas*, 7(2), 209-220. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212013000200009
- Defensoría del Pueblo (2019). Escuelas de Cajamarca presentan barreras para garantizar educación inclusiva. <https://www.defensoria.gob.pe/actividades/escuelas-de-cajamarca-presentan-barreras-para-garantizar-educacion-inclusiva/>
- Defensoría del Pueblo (2020). *El derecho a la educación inclusiva en el contexto de la emergencia sanitaria por el Covid-19: alcances y limitaciones en el servicio educativo no presencial para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas especiales en la educación básica*. Serie Informes Especiales, 36-2020-DP. Defensoría del Pueblo. https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2020/12/Serie-Informes-especiales-36_Educaci%C3%B3n-inclusiva-en-contexto-de-COVID-19.pdf
- Fernández, M. y Malvar, M. (2019). School counselors' emotional competences from the inclusive education paradigm. *Revista De Investigación Educativa*, 38(1), 239-257. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.369281>
- Ferreira, O. (2016). Actitud docente y organización escolar para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas. *Boletín Redipe*, 5(11), 109-123. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6066088>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia Perú (2022). Más Inclusión. Todos somos únicos. Unicef. <https://www.unicef.org/peru/ninas-ninos-discapacidad-mas-inclusion>
- Fuentes, A., Ortega, J., Rincón, A. & Cara, M. (2021). Attitudinal perspectives of practising and trainee teachers toward educational inclusion. *Psicoperspectivas*, 20(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-1892>
- García, C. (2020). Emotional Intelligence while Studying for a Degree. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2), e15. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000200015
- Garzón, P., Calvo, I. y Orgáz, B. (2016). Inclusive education. Attitudes and strategies of teachers. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. DOI: <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Gómez, O., Romera, E. y Ortega, R. (2017). Mul-tidimensionality of social competence: Measurement of the construct and its relationship with bullying roles. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 37-44. <https://doi.org/gg5s>
- Gonzales, E. (2019). *Actitud hacia la educación inclusiva en profesores de cuatro instituciones educativas inclusivas de Ventanilla* [Tesis de Maestría]. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. <https://repositorio.usil.edu.pe/handle/usil/8774>
- Gonzáles, Y. y Triana, D. (2018). Attitudes of Teachers on Including Students with Special Educational Needs. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Granada, M., Pomés, M. y Sanhueza, S. (2020). Teachers' attitudes toward educational inclusion. Working Papers. *Centro De Estudios Interdisciplinarios En Etnolingüística Y Antropología Socio-Cultural* (25), 51–59. <https://doi.org/10.35305/revista.v0i25.88>
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Editorial Mc Graw Hill Education. 714 p. ISBN: 978-1-4562-6096-5.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Hernández, S. y Ávila, D. (2020). Técnicas e instrumentos de recolección de datos. *Boletín Científico De Las Ciencias Económico Administrativas Del ICEA*, 9(17), 51-53. <https://doi.org/10.29057/icea.v9i17.6019>

- Ibarrola, B. (2011). *Como educar las emociones de nuestros hijos*. Trabajo presentado en la Consejería de Acción Social y Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD). Alicante.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2019). *Perfil sociodemográfico de la población con discapacidad, 2017*. INEI. https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1675/1ibro.pdf
- Landa, S. (2004). Attitudes: definition and measurement. Attitude components. Model of reasoned action and planned action. Pearson Educación. In *Psicología social, cultura y educación*, 301-326. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=998959>
- López, I. y Goñi, J. (2012). Emotional Skills in Teacher's Initial Training Curricula. A Comparative Study. *Revista de Educación*, 357, 467-489. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3811857>
- Mantilla, J. (2020). *Empatía y actitudes hacia la educación inclusiva de docentes de educación secundaria de una institución educativa nacional de Trujillo – 2020* [Tesis de Maestría]. Universidad Cesar Vallejo, Trujillo, Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/48478>
- Mautino, V. (2019). *Inclusión educativa y desempeño docente en las instituciones educativas públicas, red 08, Ugel 02, Rímac 2018* [Tesis de Maestría]. Universidad César Vallejo, Lima, Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/27060>
- Ministerio de Educación. (2010). *Guía Para Orientar la Intervención de los Servicios de Apoyo y asesoramiento a las Necesidades Educativas especiales*. Lima: DIGEBE.
- Ministerio de Educación. (2020). Protocolo de atención remota a las necesidades educativas especiales. Ministerio de Educación. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/873661/D.pdf>
- Mora, P. (2019). *Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/2443>
- Morris, Ch. y Maisto, A. (2011). *Introducción a la Psicología*. México: Pearson. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Inclusión y Educación: Todos sin Excepción*. Resumen Del Informe De Seguimiento De La Educación En El Mundo. UNESCO.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Documento de discusión preparado para el Foro Internacional sobre Inclusión Equidad en la Educación «Todas y todos los estudiantes cuentan»*. 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO Crear sistemas educativos inclusivos y equitativos. <https://es.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussionpaper-es.pdf>
- Otzen, T. y Manterola C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1),227-232, 2017. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Ovejero, A. (2010). *Psicología Social. Algunas claves para entender la conducta humana*. Biblioteca Nueva. ISBN: 978-84-9940-155-3
- Peña, M., Rodríguez, M. y Salvador, N. (2016). Similitudes y diferencias entre actitudes, estereotipos y prejuicios sociales. ASUNIVEP. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5827400>
- Ramos, G., Cueto, S. y Felipe, C. (2021). La educación de niños y niñas con discapacidad en el Perú durante la pandemia del Covid-19. GRADE. <https://conadisperu.gob.pe/observatorio/wp-content/uploads/2022/03/La-educacion-de-ninos-y-ninas-con-discapacidad-en-el-Peru-durante-la-pandemia-del-COVID-19-1.pdf>
- Reátegui, M. (2016). *La inclusión educativa en la Institución Educativa N° 00614 del distrito de Nueva Cajamarca, provincia de Rioja, 2016* [Tesis de Maestría]. Universidad Cesar Vallejo, Cajamarca, Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/17752>
- Rodríguez, O., Quishpe, A., Anchundia, M., Mendoza, E. y Almeida, A. (2022). Inclusive education and the development of emotional competencies in students. *Revista educare*, 26(1), 733-748. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8667940>
- Rodríguez, P., Ocampo, I. y Sarmiento, J. (2018). Assessment of vocational guidance in post-compulsory secondary education. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 75-91. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.285881>
- Sakari, M., Etsuko M., Kanako, K., Matti, k. y Hannu, S. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 100-114. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>
- Samaniego, D. (2020). *Educación inclusiva y competencias emocionales en la actitud docente de los Cebas UGEL 06 de La Molina 2019. Educación inclusiva y competencias emocionales en la actitud docente de los Cebas UGEL 06 de La Molina 2019* [Tesis de

- Doctorado]. Universidad Cesar Vallejo, Lima, Perú.
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/40185>
- Sanhueza, S., Granada, M. y Bravo, L. (2012). Chilean and Costa Rican teacher's attitudes towards inclusive education. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 884-894. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300013>.
- Serpa, M. (2020). *Cultura inclusiva y competencias emocionales en docentes de educación primaria de la Red 08, UGEL 06 - Ate 2019* [Tesis de Maestría]. Universidad Cesar Vallejo, Lima, Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/51318>
- Tárraga, R., Grau Rubio, C. y Peirat, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (1),55-72. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217028056007>
- Varo, J. (2021). La educación inclusiva y las competencias socioemocionales del profesorado universitario de España [Tesis de Doctorado]. Universidad de Córdoba, España. <http://hdl.handle.net/10396/22096>
- Villaescusa, M. (2017). *Accesibilidad emocional para el aprendizaje y la participación en la escuela inclusiva*.
https://drive.google.com/file/d/1EpQUIYCWVWbiPrZluP5xPqlB_siib8aE/view
- Zych I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R. y Llorent, V. J. (2018). Dimensions and psychometric properties of the Social and Emotional Competencies Questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(2), 98-106. <https://www.redalyc.org/journal/805/80557847003/html/>
- Zych, I., Beltrán, M., Ortega, R. y Llorent, V. (2017). Social and Emotional Competencies in Adolescents Involved in Different Bullying and Cyberbullying Roles. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 86-93. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.12.001>
- Da Fonseca, A. y Hernández, O. (2021). Emotional Intelligence in Special Education Teachers: An Approach to Measuring Instruments. *Educere*, 25(81),379-390. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35666225005>
- Campos, S., Martins, R., Martins, M., Chaves, C. y Duarte, J. (2016). Emotional intelligence and quality of life in special education teachers. *Journal of Teaching and Education*, 05 (01), 681–688. <https://www.universitypublications.net/jte/0501/pdf/U5K581.pdf>
- Al-Bawaliz, M., Arbeyat, A. y Hamadneh, B. (2015). Emotional Intelligence and its Relationship with Burnout among Special Education Teachers in Jordan: An Analytical

Descriptive Study on the Southern Territory. *Journal of Education and Practice*, 6(34), 88-95. <https://core.ac.uk/download/pdf/234638216.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Instrumentos de recolección de información

CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

Instrucciones: Lea las siguientes afirmaciones y conteste indicando su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas, utilizando la siguiente escala:

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

Ítems	1	2	3	4	5
1. Sé ponerle nombre a mis emociones.....	0	0	0	0	0
2. Soy consciente de los pensamientos que influyen en mis emociones.....	0	0	0	0	0
3. Diferencio unas emociones de otras.....	0	0	0	0	0
4. Sé cómo mis emociones influyen en lo que hago.....	0	0	0	0	0
5. Sé cómo motivarme.....	0	0	0	0	0
6. Tengo claros mis objetivos.....	0	0	0	0	0
7. Persigo mis objetivos a pesar de las dificultades.....	0	0	0	0	0
8. Sé lo que la gente espera de los demás.....	0	0	0	0	0
9. Presto atención a las necesidades de los demás.....	0	0	0	0	0
10. Suelo saber cómo ayudar a las personas que lo necesitan.....	0	0	0	0	0
11. Me llevo bien con mis compañeros de clase o trabajo.....	0	0	0	0	0
12. Tengo facilidad para establecer nuevas relaciones.....	0	0	0	0	0
13. Ofrezco ayuda a los demás cuando me necesitan.....	0	0	0	0	0
14. Cuando tomo decisiones, analizo cuidadosamente las posibles consecuencias.....	0	0	0	0	0
15. Suelo considerar las ventajas e inconvenientes de cada opción antes de tomar decisiones.....	0	0	0	0	0
16. No suelo tomar decisiones a la ligera.....	0	0	0	0	0

Escala de actitudes docentes sobre la educación inclusiva

Señor/a profesor/a:

Le pedimos su participación desarrollando la siguiente encuesta. Esta tiene por objetivo conocer las actitudes de los profesores de educación general básica, sobre los estudiantes con discapacidad incluidos en los centros escolares. No existen respuestas correctas o incorrectas. Se trata de una escala en donde debe reflejar libremente su punto de vista sobre las cuestiones planteadas.

Su colaboración ayudará a mejorar las condiciones de inclusión del niño con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Le garantizamos absoluta confidencialidad en sus apreciaciones.

Le pedimos que lea atentamente estos ítems y muestre su grado personal de acuerdo o desacuerdo con ellos, siguiendo la siguiente escala: Muy de acuerdo= 1, De acuerdo= 2, Indiferente= 3, En desacuerdo= 4 y Muy en desacuerdo= 5.

1	2	3	4	5
Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

g	Ítems	Escala de respuestas				
		1	2	3	4	5
1	La mayoría de estudiantes con NEE realizan los esfuerzos necesarios para realizar sus tareas escolares.					
2	La inclusión de estudiantes con NEE facilita las interacciones entre estudiantes con y sin NEE y fomenta la comprensión y aceptación de diferencias entre estudiantes.					
3	La atención “extra” que requieren los estudiantes con NEE repercute negativamente en el resto de estudiantes del aula.					
4	La conducta de los estudiantes con NEE es un mal ejemplo para sus compañeros/as sin NEE.					
5	La inclusión de estudiantes con NEE no promueve su independencia social.					
6	Los estudiantes con NEE no monopolizan el tiempo que el profesor generalista dedica a sus estudiantes.					
7	Es probable que los estudiantes con NEE creen confusión en un aula generalista.					
8	Los maestros/as generalistas tienen la suficiente competencia profesional para trabajar con estudiantes con NEE					
9	Se debería proporcionar a los estudiantes con NEE la oportunidad de integrarse en aulas generalistas siempre que fuera posible					

10	La mejor opción para los estudiantes con NEE es ser incluidos en aulas generalistas.					
11	El reto de estar en un aula generalista fomenta el progreso académico de los estudiantes con NEE.					
12	Los estudiantes con NEE probablemente desarrollarán habilidades académicas más rápidamente en un aula generalista que en un aula específica.					
13	La separación en aulas específicas tiene un efecto positivo en el desarrollo emocional de los estudiantes con NEE.					
14	Es probable que los estudiantes con NEE exhiban problemas de conducta en clases Generalistas.					
15	La inclusión de estudiantes con NEE requiere cambios significativos en la metodología del aula generalista.					
16	El aumento de libertad en un aula generalista crea demasiada confusión para los estudiantes con NEE.					
17	Los estudiantes con NEE no están socialmente aislados en las aulas generalistas					
18	No es más difícil mantener el orden en un aula con un estudiante con NEE que en un aula sin estudiantes con NEE.					
19	Los estudiantes con NEE no monopolizan el tiempo que el profesor generalista dedica a sus estudiantes.					
20	La conducta en clase de un estudiante con NEE generalmente no requiere más paciencia por parte del profesor si la comparamos con la conducta de estudiantes sin NEE					
21	Los maestros/as generalistas tienen la suficiente competencia profesional para trabajar con estudiantes con NEE.					
22	Los profesores generalistas tienen suficiente formación para enseñar a estudiantes con NEE.					
23	El profesorado especialista atiende mejor a los estudiantes con NEE que el profesorado generalista.					

Anexo 2. Ficha técnica

Ficha técnica del instrumento 1

NOMBRE ORIGINAL DEL INSTRUMENTO:	Escala de Competencias Emocionales.
AUTOR Y AÑO:	Zych I., Ortega, R., Muñoz, R. y Llorent, V. (2018).
OBJETIVO DEL INSTRUMENTO:	Medir las competencias emocionales en adultos.
USUARIOS:	Adultos jóvenes.
ADMINISTRACIÓN:	Individual y colectiva.
VALIDEZ:	Se realizó la validez de contenido mediante el juicio de expertos teniendo la participación de 3 profesionales expertos para el análisis de los ítems del instrumento, a través de tres categorías: claridad, coherencia y relevancia.
CONFIABILIDAD:	Mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach arrojó un valor de 0,87, el cual puede tipificarse como bueno, por lo que se concluye que la prueba es absolutamente confiable.

Ficha técnica del instrumento 2

NOMBRE ORIGINAL DEL INSTRUMENTO:	Escala de actitudes docentes sobre la educación inclusiva.
AUTOR Y AÑO:	Tárraga, R., Grau Rubio, C. y Peirat, J. (2013).
OBJETIVO DEL INSTRUMENTO:	Evaluar las actitudes docentes sobre la educación inclusiva.
USUARIOS:	Docentes de educación general básica, elemental y media.
ADMINISTRACIÓN:	Individual y colectiva.
VALIDEZ:	Se realizó la validez de contenido mediante el juicio de expertos teniendo la participación de 3 profesionales expertos para el análisis de los ítems del instrumento, a través de tres categorías: claridad, coherencia y relevancia.
CONFIABILIDAD:	Mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach arrojó un valor de 0,82, el cual puede tipificarse como bueno, por lo que se concluye que la prueba es absolutamente confiable.

Anexo 3. Operacionalización de variable

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumento	Escala de medición
Competencias emocionales	Conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para percibir, entender, manifestar y controlar adecuadamente los aspectos emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007).	A través de la Escala de Competencias Socioemocionales, creada por Zych et al. (2018). Comprende 16 ítems, con escala de Likert del 1 al 5, dividido en cuatro factores: autoconocimiento, autogestión y motivación, conciencia social y el comportamiento prosocial, y toma de decisiones.	Autoconciencia Autogestión Comportamiento prosocial Toma de decisiones	Toma de conciencia, comprensión de emociones, influencia de emociones Automotivación, objetivos claros, gestión de emociones Comprensión, relaciones interpersonales, relaciones prosociales, habilidades de comunicación Toma de decisiones, buscar ayuda, bienestar emocional	1, 2, 3, 4 5, 6, 7 8, 9, 10, 11, 12, 13 14, 15, 16	Escala de Competencias socioemocionales (Zych et al., 2018)	Ordinal
Actitud hacia la inclusión	Armonización de creencias, percepciones, opiniones e informaciones pertinentes respecto de las	A través de la Escala de actitudes docentes sobre la educación inclusiva, creada por Tárraga et al	Beneficios de la inclusión	Interacciones entre estudiantes Tareas escolares	1, 3, 6, 12, 14, 16, 18, 20, 21	Escala de actitudes docentes sobre la educación inclusiva, creada por Tárraga	Ordinal

	<p>posibilidades escolares para atender a alumnos con discapacidades y trastornos; unidas al sentimiento hacia la normalización escolar y de las condiciones de vida y, en consecuencia, a la predisposición o tendencia a actuar y comportarse adecuadamente (Fuentes et al., 2021).</p>	<p>(2013), comprende 25 ítems divididos en 5 factores. De escala Likert: Muy de acuerdo= 1, De acuerdo= 2, Indiferente= 3, En desacuerdo= 4 y Muy en desacuerdo= 5.</p>	<p>Atención generalista vs atención especializada</p> <p>Metodología y manejo de la conducta en el aula</p> <p>Esfuerzo y dedicación</p> <p>Formación de competencias</p>	<p>Habilidades académicas</p> <p>Progreso académico</p> <p>La separación en aulas específicas</p> <p>Metodología del aula</p> <p>Conducta del estudiante</p> <p>Paciencia</p> <p>Tiempo</p> <p>Dedicación por parte del docente</p> <p>Experiencia</p> <p>Competencia profesional</p> <p>Docente especializado</p>	<p>5, 7, 13, 24</p> <p>4, 8, 9, 25</p> <p>15, 16, 22</p> <p>10, 19, 23</p>	<p>et al (2013)</p>	
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------	---------------------	--

Anexo 4. Carta de presentación



"Año de la unidad, la paz y el desarrollo"

Trujillo, 30 de setiembre de 2023

CARTA DE PRESENTACION N° 0993-2023/UCT-EPG-D

Eugenio Fernández Olano
DIRECTOR DEL COLEGIO MIGUEL GRAU N° 16502

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted para expresarle mi cordial saludo en nombre de la Universidad Católica de Trujillo "Benedicto XVI" y, a la vez, presentarle a **Yossely Leonor Carrión Zurita**, identificada con DNI N° 46669097, y a **Yadira Vanessa Concepción Padilla**, identificada con DNI N° 41507606, alumnas del Programa de Maestría en Educación Inclusiva, de nuestra casa superior de estudios, quienes vienen desarrollando su proyecto de investigación titulado: **COMPETENCIAS EMOCIONALES Y ACTITUD HACIA LA INCLUSIÓN EN DOCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE CAJAMARCA**.

Presento a usted a las mencionadas maestrandas para que puedan realizar la investigación de dicho proyecto con la finalidad de viabilizar la aplicación del instrumento de investigación en su entidad.

En espera de su atención a la presente, me despido reiterándole los sentimientos de mi mayor consideración y estima personal.



[Firma manuscrita]
Dr. Winston Rolando Reaño Portal
Director de la Escuela de Posgrado
Universidad Católica de Trujillo "Benedicto XVI"

DISTRIBUCIÓN
Interesados, archivo EPG
WRRP/maj

Anexo 5. Carta de autorización emitida por la entidad que faculta el recojo de datos

AUTORIZACIÓN DE USO DE INFORMACIÓN DE EMPRESA Y/O INSTITUCIÓN

Yo Eugenio Fernández Olano
(Nombre del representante legal o persona facultada en permitir el uso de datos)

identificado con DNI 27678817, en mi calidad de Director
(Nombre del puesto del representante legal o persona facultada en permitir el uso de datos)

del área de Gestión Institucional
(Nombre del área de la empresa)

de la institución N.º 16502 – Miguel Grau
(Nombre de la empresa)

con R.U.C N.º....., ubicada en la ciudad de San Ignacio- Cajamarca

OTORGO LA AUTORIZACIÓN,

Al /la/s Sr(a/es) Br. Yossely Leonor Carrión Zurita y Br. Yadira Vanessa Concepción Padilla
(Nombre completo del o los estudiantes)

Identificado(s) con DNI N.º 46669097 - 41507606 del Programa de Maestría en
Educación Inclusiva (indicar el nombre del programa), para que utilice la siguiente
información de la empresa:
Realizar una encuesta a los maestro de primaria y secundaria de menores con respecto a **COMPETENCIAS
EMOCIONALES Y ACTITUD HACIA LA INCLUSIÓN EN DOCENTES**, con la finalidad de que pueda
desarrollar su, (x)Trabajo de Investigación, (x)Tesis para optar el grado académico de Maestro.

(x) Publique los resultados de la investigación en el repositorio institucional de la UCT.

Indicar si el Representante que autoriza la información de la empresa, solicita mantener el nombre o cualquier distintivo de la empresa en reserva, marcando con una "X" la opción seleccionada.

- () Mantener en reserva el nombre o cualquier distintivo de la empresa; o
() Mencionar el nombre de la empresa.



Lic. Eugenio Fernández Olano
DIRECTOR

Firma y sello del Representante Legal

DNI: 27678817

El Estudiante declara que los datos emitidos en esta carta y en el Trabajo de Investigación, en la Tesis son auténticos. En caso de comprobarse la falsedad de datos, el Estudiante será sometido al inicio del procedimiento disciplinario correspondiente; asimismo, asumirá toda la responsabilidad ante posibles acciones legales que la empresa, otorgante de información, pueda ejecutar.

[Firma manuscrita]
Firma del Estudiante

DNI: 46669097

[Firma manuscrita]

Firma del Estudiante

DNI: 41507606

Anexo 6: Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Este documento de consentimiento informado tiene información que lo ayudará a decidir si desea participar de esta investigación titulada: “**Competencias emocionales y actitud hacia la inclusión en docentes de una institución educativa de Cajamarca**”; Antes de decidir si participa o no, debe conocer y comprender cada uno de los siguientes apartados, tómese el tiempo necesario y lea con detenimiento la información proporcionada líneas abajo, si a pesar de ello persisten sus dudas, comuníquese con el investigador al teléfono celular o correo electrónico que figuran en el documento. No debe dar su consentimiento hasta que entienda la información y todas sus dudas hubiesen sido resueltas.

Título de la investigación: “Competencias emocionales y actitud hacia la inclusión en docentes de una institución educativa de Cajamarca”

Nombre de los investigadores: Yossely Leonor Carrión Zurita y Yadira Vanessa Concepción Padilla

Propósito del estudio: Determinar la relación entre Competencias emocionales y actitud hacia la inclusión en docentes de una institución educativa de Cajamarca.

Participantes: Docentes

Participación: Se aplicará dos instrumentos y tendrá una duración de 20 minutos aproximadamente

Participación voluntaria: Si

Inconvenientes y riesgos: Ninguno

Costo por participar: No tiene costo alguno

Remuneración por participar: No corresponde remuneración alguna

Confidencialidad: Toda la información brindada será confidencial, se usará códigos no se revelará datos personales

Consultas posteriores: Si corresponde, durante el desarrollo y publicación de los resultados



Firma

Nombres y Apellidos: *Alix Calle Chumacero*

DNI: *43846601*

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Este documento de consentimiento informado tiene información que lo ayudará a decidir si desea participar de esta investigación titulada: "COMPETENCIAS EMOCIONALES Y ACTITUD HACIA LA INCLUSIÓN EN DOCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE CAJAMARCA"; que tiene fines estrictamente académicos, antes de decidir si participa o no, debe conocer y comprender cada uno de los siguientes apartados, tómese el tiempo necesario y lea con detenimiento la información proporcionada líneas abajo. No debe dar su consentimiento hasta que entienda la información y todas sus dudas hubiesen sido resueltas.

Título de la investigación: Competencias emocionales y actitud hacia la inclusión en docentes de una institución educativa de Cajamarca

Nombre de los investigadores: Yossely Leonor Carrión Zurita y Yadira Vanessa Concepción Padilla

Propósito de estudio: Determinar la relación entre Competencias emocionales y actitud hacia la inclusión en docentes de una institución educativa de Cajamarca

Participantes: docentes

Participación: se aplicará dos instrumentos y tendrá una duración de 20 minutos aproximadamente.

Participación voluntaria: si

Inconvenientes y riesgos: Ninguno


Costo por participar: No tiene costo alguno

Remuneración por participar: No corresponde remuneración alguna

Confidencialidad: Toda información brindada será confidencial, se usará códigos no se revelará datos personales.

Consultas posteriores: si corresponde, durante el desarrollo y publicación de los resultados

Aferrándonos a su voluntad y colaboración, le solicitamos, FIRME este documento de consentimiento



Firma

Nombre y apellidos: Dayana Josefina Pérez Sánchez

Dni: 41699190

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Este documento de consentimiento informado tiene información que lo ayudará a decidir si desea participar de esta investigación titulada: "COMPETENCIAS EMOCIONALES Y ACTITUD HACIA LA INCLUSIÓN EN DOCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE CAJAMARCA"; que tiene fines estrictamente académicos, antes de decidir si participa o no, debe conocer y comprender cada uno de los siguientes apartados, tómesese el tiempo necesario y lea con detenimiento la información proporcionada líneas abajo. No debe dar su consentimiento hasta que entienda la información y todas sus dudas hubiesen sido resueltas.

Título de la investigación: Competencias emocionales y actitud hacia la inclusión en docentes de una institución educativa de Cajamarca

Nombre de los investigadores: Yossely Leonor Carrión Zurita y Yadira Vanessa Concepción Padilla

Propósito de estudio: Determinar la relación entre Competencias emocionales y actitud hacia la inclusión en docentes de una institución educativa de Cajamarca

Participantes: docentes

Participación: se aplicará dos instrumentos y tendrá una duración de 20 minutos aproximadamente.

Participación voluntaria: si

Inconvenientes y riesgos: Ninguno

Costo por participar: No tiene costo alguno

Remuneración por participar: No corresponde remuneración alguna

Confidencialidad: Toda información brindada será confidencial, se usará códigos no se revelará datos personales.

Consultas posteriores: si corresponde, durante el desarrollo y publicación de los resultados

Aferrándonos a su voluntad y colaboración, le solicitamos, FIRME este documento de consentimiento



Firma

Nombre y apellidos: Miryam Lilliana SECLÉN CARRASCO
Dni: 16729854.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Este documento de consentimiento informado tiene información que lo ayudará a decidir si desea participar de esta investigación titulada: "COMPETENCIAS EMOCIONALES Y ACTITUD HACIA LA INCLUSIÓN EN DOCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE CAJAMARCA"; que tiene fines estrictamente académicos, antes de decidir si participa o no, debe conocer y comprender cada uno de los siguientes apartados, tómesese el tiempo necesario y lea con detenimiento la información proporcionada líneas abajo. No debe dar su consentimiento hasta que entienda la información y todas sus dudas hubiesen sido resueltas.

Título de la investigación: Competencias emocionales y actitud hacia la inclusión en docentes de una institución educativa de Cajamarca

Nombre de los investigadores: Yossely Leonor Carrión Zurita y Yadira Vanessa Concepción Padilla

Propósito de estudio: Determinar la relación entre Competencias emocionales y actitud hacia la inclusión en docentes de una institución educativa de Cajamarca

Participantes: docentes

Participación: se aplicará dos instrumentos y tendrá una duración de 20 minutos aproximadamente.

Participación voluntaria: si

Inconvenientes y riesgos: Ninguno

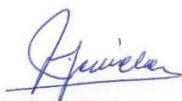
Costo por participar: No tiene costo alguno

Remuneración por participar: No corresponde remuneración alguna

Confidencialidad: Toda información brindada será confidencial, se usará códigos no se revelará datos personales.

Consultas posteriores: si corresponde, durante el desarrollo y publicación de los resultados

Aferrándonos a su voluntad y colaboración, le solicitamos, FIRME este documento de consentimiento



Firma

Nombre y apellidos: José Raymundo Simenez Morales
Dni: 27822454

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Este documento de consentimiento informado tiene información que lo ayudará a decidir si desea participar de esta investigación titulada: "COMPETENCIAS EMOCIONALES Y ACTITUD HACIA LA INCLUSIÓN EN DOCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE CAJAMARCA"; que tiene fines estrictamente académicos, antes de decidir si participa o no, debe conocer y comprender cada uno de los siguientes apartados, tómesese el tiempo necesario y lea con detenimiento la información proporcionada líneas abajo. No debe dar su consentimiento hasta que entienda la información y todas sus dudas hubiesen sido resueltas.

Título de la investigación: Competencias emocionales y actitud hacia la inclusión en docentes de una institución educativa de Cajamarca

Nombre de los investigadores: Yossely Leonor Carrión Zurita y Yadira Vanessa Concepción Padilla

Propósito de estudio: Determinar la relación entre Competencias emocionales y actitud hacia la inclusión en docentes de una institución educativa de Cajamarca

Participantes: docentes

Participación: se aplicará dos instrumentos y tendrá una duración de 20 minutos aproximadamente.

Participación voluntaria: si

Inconvenientes y riesgos: Ninguno

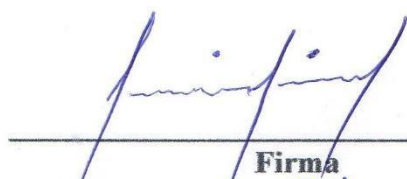
Costo por participar: No tiene costo alguno

Remuneración por participar: No corresponde remuneración alguna

Confidencialidad: Toda información brindada será confidencial, se usará códigos no se revelará datos personales.

Consultas posteriores: si corresponde, durante el desarrollo y publicación de los resultados

Aferrándonos a su voluntad y colaboración, le solicitamos, FIRME este documento de consentimiento


Firma
Nombre y apellidos: Rodas Aguilar Américo
Dni: 42760827

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Este documento de consentimiento informado tiene información que lo ayudará a decidir si desea participar de esta investigación titulada: "COMPETENCIAS EMOCIONALES Y ACTITUD HACIA LA INCLUSIÓN EN DOCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE CAJAMARCA"; que tiene fines estrictamente académicos, antes de decidir si participa o no, debe conocer y comprender cada uno de los siguientes apartados, tómesese el tiempo necesario y lea con detenimiento la información proporcionada líneas abajo. No debe dar su consentimiento hasta que entienda la información y todas sus dudas hubiesen sido resueltas.

Título de la investigación: Competencias emocionales y actitud hacia la inclusión en docentes de una institución educativa de Cajamarca

Nombre de los investigadores: Yossely Leonor Carrión Zurita y Yadira Vanessa Concepción Padilla

Propósito de estudio: Determinar la relación entre Competencias emocionales y actitud hacia la inclusión en docentes de una institución educativa de Cajamarca

Participantes: docentes

Participación: se aplicará dos instrumentos y tendrá una duración de 20 minutos aproximadamente.

Participación voluntaria: si

Inconvenientes y riesgos: Ninguno

Costo por participar: No tiene costo alguno

Remuneración por participar: No corresponde remuneración alguna

Confidencialidad: Toda información brindada será confidencial, se usará códigos no se revelará datos personales.

Consultas posteriores: si corresponde, durante el desarrollo y publicación de los resultados

Aferrándonos a su voluntad y colaboración, le solicitamos, FIRME este documento de consentimiento


Firma

Nombre y apellidos: Juan Graciela Honorio Puyón
Dni: 19243002

Anexo 7. Matriz de consistencia

TÍTULO	FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	HIPÓTESIS	OBJETIVOS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	METODOLOGÍA
Competencias emocionales y actitud hacia la inclusión en docentes de una institución educativa de Cajamarca.	<p>Problema general: ¿Cuál es la relación entre competencias emocionales y actitud hacia a la inclusión en docentes de una Institución Educativa en Cajamarca?</p> <p>Problemas específicos: ¿Cuál es la relación entre autoconciencia y actitud hacia a la inclusión en docentes de una institución educativa de Cajamarca?</p> <p>¿Cuál es la relación entre autogestión y actitud hacia a la inclusión en</p>	<p>Hipótesis general: Existe relación entre competencias emocionales y actitud hacia a la inclusión en docentes de una institución, Cajamarca.</p> <p>Hipótesis específicas Existe relación entre autoconciencia y actitud hacia a la inclusión en docentes de una institución en Cajamarca.</p> <p>Existe relación entre autogestión y actitud hacia a la inclusión en docentes de una institución en Cajamarca.</p> <p>Existe relación entre comportamiento prosocial y actitud hacia a la inclusión en docentes de una</p>	<p>Objetivo general: Determinar la relación entre competencias emocionales y actitud hacia a la inclusión en docentes de una institución educativa, Cajamarca.</p> <p>Objetivos específicos: Determinar la relación entre autoconciencia y actitud hacia a la inclusión en docentes de una Institución Educativa, Cajamarca.</p> <p>Determinar la relación entre autogestión y actitud hacia a la inclusión en docentes de una Institución</p>	Competencias emocionales	<p>Autoconciencia</p> <p>Autogestión y motivación</p> <p>Comportamiento prosocial</p> <p>Toma de decisiones</p>	<p>Toma de conciencia, comprensión de emociones, influencia de emociones</p> <p>Automotivación, objetivos claros, gestión de emociones</p> <p>Comprensión, relaciones interpersonales, relaciones prosociales, habilidades de comunicación</p> <p>Toma de decisiones, buscar ayuda, bienestar emocional</p> <p>Interacciones entre estudiantes Tareas escolares</p>	<p>Tipo: Básica</p> <p>Diseño: No experimental, transversal correlacional</p> <p>Población: 30 docentes de una institución educativa de primaria y secundaria de menores, ubicada en Cajamarca</p> <p>Técnicas e instrumentos de recolección de datos: Escala de Competencias Socioemocionales y Escala de actitudes docentes sobre la educación</p>
				Actitud hacia a la inclusión	Beneficios de la inclusión		

	<p>docentes de una institución educativa de Cajamarca? ¿Cuál es la relación entre comportamiento prosocial y actitud hacia a la inclusión en docentes de una institución educativa de Cajamarca? ¿Cuál es la relación entre toma de decisiones y actitud hacia a la inclusión en docentes de una institución educativa de Cajamarca?</p>	<p>institución en Cajamarca. Existe relación entre la toma de decisiones y actitud hacia a la inclusión en docentes de una institución en Cajamarca.</p>	<p>Educativa, Cajamarca. Determinar la relación entre comportamiento prosocial y actitud hacia a la inclusión en docentes de una Institución Educativa, Cajamarca. Determinar la relación entre la toma de decisiones y actitud hacia a la inclusión en docentes de una Institución Educativa, Cajamarca.</p>		<p>Atención generalista vs atención especialista Metodología y manejo de la conducta en el aula Esfuerzo y dedicación Formación de competencias</p>	<p>Habilidades académicas Progreso académico La separación en aulas específicas Metodología del aula Conducta del estudiante Paciencia Tiempo Dedicación por parte del docente Experiencia Competencia profesional Docente especializado</p>	<p>inclusiva Métodos de análisis de investigación: Estadística inferencial</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------

Anexo 8. Validación de instrumentos

JUEZ 1



VARIABLE 1: COMPETENCIAS EMOCIONALES								
N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: AUTOCONCIENCIA								
1	Sé ponerle nombre a mis emociones	x		x		x		
2	Soy consciente de los pensamientos que influyen en mis emociones	x		x		x		
3	Diferencio unas emociones de otras	x		x		x		
4	Sé cómo mis emociones influyen en lo que hago	x		x		x		
DIMENSIÓN 2: AUTOGESTIÓN Y MOTIVACIÓN								
5	Sé cómo motivarme	x		x		x		
6	Tengo claros mis objetivos	x		x		x		
7	Persigo mis objetivos a pesar de las dificultades	x		x		x		
DIMENSIÓN 3: COMPORTAMIENTO PROSOCIAL								
8	Sé lo que la gente espera de los demás	x		x		x		
9	Presto atención a las necesidades de los demás	x		x		x		
10	Suelo saber cómo ayudar a las personas que lo necesitan	x		x		x		
11	Me llevo bien con mis compañeros de clase o trabajo	x		x		x		
12	Tengo facilidad para establecer nuevas relaciones	x		x		x		
13	Ofrezco ayuda a los demás cuando me necesitan	x		x		x		
DIMENSIÓN 4: TOMA DE DECISIONES								
14	Cuando tomo decisiones, analizo cuidadosamente las posibles consecuencias	x		x		x		
15	Suelo considerar las ventajas e inconvenientes de cada opción antes de tomar decisiones	x		x		x		
16	No suelo tomar decisiones a la ligera	x		x		x		
VARIABLE 2: ACTITUD HACIA A LA INCLUSIÓN								
N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: BENEFICIOS DE LA INCLUSIÓN								
1	La mayoría de estudiantes con NEE realizan los esfuerzos necesarios para realizar sus tareas escolares.	x		x		x		
2	La inclusión de estudiantes con NEE facilita las interacciones entre estudiantes con y sin NEE y fomenta la comprensión y aceptación de diferencias entre estudiantes.	x		x		x		
3	La atención "extra" que requieren los estudiantes con NEE repercute negativamente en el resto de estudiantes del aula.	x		x		x		
4	La conducta de los estudiantes con NEE es un mal ejemplo para sus compañeros/as sin NEE.	x		x		x		
5	La inclusión de estudiantes con NEE no promueve su independencia social.	x		x		x		
6	Los estudiantes con NEE no monopolizan el tiempo que el profesor generalista dedica a sus estudiantes.	x		x		x		
7	Es probable que los estudiantes con NEE creen confusión en un aula generalista.	x		x		x		
8	Los maestros/as generalistas tienen la suficiente competencia profesional para trabajar con estudiantes con NEE	x		x		x		
9	Se debería proporcionar a los estudiantes con NEE la oportunidad de integrarse en aulas generalistas siempre que fuera posible	x		x		x		

	DIMENSIÓN 2: ATENCIÓN GENERALISTA VS ATENCIÓN ESPECIALISTA	Si	No	Si	No	Si	No
10	La mejor opción para los estudiantes con NEE es ser incluidos en aulas generalistas.	x		x		x	
11	El reto de estar en un aula generalista fomenta el progreso académico de los estudiantes con NEE.	x		x		x	
12	Los estudiantes con NEE probablemente desarrollarán habilidades académicas más rápidamente en un aula generalista que en un aula específica.	x		x		x	
13	La separación en aulas específicas tiene un efecto positivo en el desarrollo emocional de los estudiantes con NEE.	x		x		x	
	DIMENSIÓN 3: METODOLOGÍA Y MANEJO DE LA CONDUCTA EN EL AULA	Si	No	Si	No	Si	No
14	Es probable que los estudiantes con NEE exhiban problemas de conducta en clases Generalistas.	x		x		x	
15	La inclusión de estudiantes con NEE requiere cambios significativos en la metodología del aula generalista.	x		x		x	
16	El aumento de libertad en un aula generalista crea demasiada confusión para los estudiantes con NEE.	x		x		x	
17	Los estudiantes con NEE no están socialmente aislados en las aulas generalistas	x		x		x	
	DIMENSIÓN 4: ESFUERZO Y DEDICACION	Si	No	Si	No	Si	No
18	No es más difícil mantener el orden en un aula con un estudiante con NEE que en un aula sin estudiantes con NEE.	x		x		x	
19	Los estudiantes con NEE no monopolizan el tiempo que el profesor generalista dedica a sus estudiantes.	x		x		x	
20	La conducta en clase de un estudiante con NEE generalmente no requiere más paciencia por parte del profesor si la comparamos con la conducta de estudiantes sin NEE	x		x		x	
	DIMENSIÓN 5: FORMACIÓN DE COMPETENCIAS	Si	No	Si	No	Si	No
21	Los maestros/as generalistas tienen la suficiente competencia profesional para trabajar con estudiantes con NEE.	x		x		x	
22	Los profesores generalistas tienen suficiente formación para enseñar a estudiantes con NEE.	x		x		x	
23	El profesorado especialista atiende mejor a los estudiantes con NEE que el profesorado generalista.	x		x		x	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): **Si hay suficiencia**

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [x] No aplicable []

Apellidos y nombres del experto validador. **Dra. Hilda Jara León**

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.



FIRMA
Dra. Hilda Jara León
Orcid: 0000-0001-9637-5066

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Hilda Jara León con DNI N.º 17939193 Código **Orcid**: 0000-0001-9637-5066
Especialidad del validador: Licenciada en Educación y Psicóloga Educativa, grado académico: Doctor
en Educación con Código **Orcid**: 0000-0001-9637-5066, labor que ejerzo actualmente como Docente
Universitario, en la Universidad Nacional de Trujillo con DNI: ° 17939193 Código **Orcid**: 0000-0001-
9637-5066 Especialidad del validador: licenciada , Grado académico: Doctor, labor que ejerzo
actualmente como docente Universitario

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación de los Instrumentos
Denominado: **Escala de Competencias socioemocionales y Escala de actitudes docentes sobre la
educación inclusiva**; cuyo propósito de los cuestionarios es medir las competencias emocionales y las
actitudes de los docentes sobre la educación inclusiva; el cual será aplicado a docentes de una
institución educativa de 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.

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Dra. Jara León Hilda

(Apellidos y nombres del experto validador)

DNI N.º 17939193 Código **Orcid**: 0000-0001-9637-5066

Especialidad del validador: Educación y Psicóloga Educativa

Trujillo, a los 14 días del mes de Julio del 2023



ORCID: 0000-0001-9637-5066

Dr. Jara León Hilda

Firma del Experto Informante

JUEZ 2

VARIABLE 1: COMPETENCIAS EMOCIONALES								
Nº	DIMENSIONES / items	Pertinencia ^a		Relevancia ^a		Claridad ^a		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSION 1: AUTOCONCIENCIA								
1	Sé ponerle nombre a mis emociones	x		x		x		
2	Soy consciente de los pensamientos que influyen en mis emociones	x		x		x		
3	Diferencio unas emociones de otras	x		x		x		
4	Sé cómo mis emociones influyen en lo que hago	x		x		x		
DIMENSIÓN 2: AUTOGESTIÓN Y MOTIVACIÓN								
5	Sé cómo motivarme	x		x		x		
6	Tengo claros mis objetivos	x		x		x		
7	Persigo mis objetivos a pesar de las dificultades	x		x		x		
DIMENSIÓN 3: COMPORTAMIENTO PROSOCIAL								
8	Sé lo que la gente espera de los demás	x		x		x		
9	Presto atención a las necesidades de los demás	x		x		x		
10	Suelo saber como ayudar a las personas que lo necesitan	x		x		x		
11	Me llevo bien con mis compañeros de clase o trabajo	x		x		x		
12	Tengo facilidad para establecer nuevas relaciones	x		x		x		
13	Ofrezco ayuda a los demás cuando me necesitan	x		x		x		
DIMENSIÓN 4: TOMA DE DECISIONES								
14	Cuando tomo decisiones, analizo cuidadosamente las posibles consecuencias	x		x		x		
15	Suelo considerar las ventajas e inconvenientes de cada opción antes de tomar decisiones	x		x		x		
16	No suelo tomar decisiones a la ligera	x		x		x		
VARIABLE 2: ACTITUD HACIA A LA INCLUSIÓN								
Nº	DIMENSIONES / items	Pertinencia ^a		Relevancia ^a		Claridad ^a		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSION 1: BENEFICIOS DE LA INCLUSION								
1	La mayoría de estudiantes con NEE realizan los esfuerzos necesarios para realizar sus tareas escolares.	x		x		x		
2	La inclusión de estudiantes con NEE facilita las interacciones entre estudiantes con y sin NEE y fomenta la comprensión y aceptación de diferencias entre estudiantes.	x		x		x		
3	La atención "extra" que requieren los estudiantes con NEE repercute negativamente en el resto de estudiantes del aula.	x		x		x		
4	La conducta de los estudiantes con NEE es un mal ejemplo para sus compañeros/as sin NEE.	x		x		x		
5	La inclusión de estudiantes con NEE no promueve su independencia social.	x		x		x		
6	Los estudiantes con NEE no monopolizan el tiempo que el profesor generalista dedica a sus estudiantes.	x		x		x		
7	Es probable que los estudiantes con NEE creen confusión en un aula generalista.	x		x		x		
8	Los maestros/as generalistas tienen la suficiente competencia profesional para trabajar con estudiantes con NEE.	x		x		x		
9	Se debería proporcionar a los estudiantes con NEE la oportunidad de integrarse en aulas generalistas siempre que fuera posible.	x		x		x		

DIMENSION 2: ATENCION GENERALISTA VS ATENCION ESPECIALISTA		Si	No	Si	No	Si	No
10	La mejor opcion para los estudiantes con NEE es ser incluidos en aulas generalistas.	x		x		x	
11	El reto de estar en un aula generalista fomenta el progreso academico de los estudiantes con NEE.	x		x		x	
12	Los estudiantes con NEE probablemente desarrollaran habilidades academicas mas rapidamente en un aula generalista que en un aula especifica.	x		x		x	
13	La separacion en aulas especificas tiene un efecto positivo en el desarrollo emocional de los estudiantes con NEE.	x		x		x	
DIMENSION 3: METODOLOGIA Y MANEJO DE LA CONDUCTA EN EL AULA		Si	No	Si	No	Si	No
14	Es probable que los estudiantes con NEE exhiban problemas de conducta en clases Generalistas.	x		x		x	
15	La inclusion de estudiantes con NEE requiere cambios significativos en la metodologia del aula generalista.	x		x		x	
16	El aumento de libertad en un aula generalista crea demasiada confusion para los estudiantes con NEE.	x		x		x	
17	Los estudiantes con NEE no estan socialmente aislados en las aulas generalistas	x		x		x	
DIMENSION 4: ESFUERZO Y DEDICACION		Si	No	Si	No	Si	No
18	No es mas dificil mantener el orden en un aula con un estudiante con NEE que en un aula sin estudiantes con NEE.	x		x		x	
19	Los estudiantes con NEE no monopolizan el tiempo que el profesor generalista dedica a sus estudiantes.	x		x		x	
20	La conducta en clase de un estudiante con NEE generalmente no requiere mas paciencia por parte del profesor si la comparamos con la conducta de estudiantes sin NEE	x		x		x	
DIMENSION 5: FORMACION DE COMPETENCIAS		Si	No	Si	No	Si	No
21	Los maestros/as generalistas tienen la suficiente competencia profesional para trabajar con estudiantes con NEE.	x		x		x	
22	Los profesores generalistas tienen suficiente formacion para enseñar a estudiantes con NEE.	x		x		x	
23	El profesorado especialista atiende mejor a los estudiantes con NEE que el profesorado generalista.	x		x		x	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [x] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del experto validador. **Dra. Anita Jeanette Campos Márquez**

¹**Pertinente:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²**Relevante:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo
Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.



Dra. Anita Jeanette Campos Márquez
Docente de la Universidad Cesar Vallejo

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Anita Jeanette Campos Márquez con DNI: 18140921 Código Orcid: 0000-0002-1545-2099 Especialidad del validador: Psicóloga Clínica y Social, grado académico: Doctor en Educación con Código Orcid: 0000-0002-1545-2099, labor que ejerzo actualmente como Docente Universitario, en la Universidad Cesar Vallejo.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación de los Instrumentos Denominado: Escala de Competencias socioemocionales y Escala de actitudes docentes sobre la educación inclusiva; cuyo propósito de los cuestionarios es medir las competencias emocionales y las actitudes de los docentes sobre la educación inclusiva; el cual será aplicado a docentes de una institución educativa de 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.

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Dra. Campos Márquez Anita Jeanette

(Apellidos y nombres del experto validador)

DNI N° 18140921 Código Orcid: 0000-0002-1545-2099

Especialidad del validador: Psicóloga Clínica y Social

Trujillo, a los 15 días del mes de Julio del 2023



Dra. Anita Jeanette Campos Márquez
Docente de la Universidad Cesar Vallejo

ORCID: 0000-0002-1545-2099

Firma del Experto Informante

JUEZ 3

VARIABLE 1: COMPETENCIAS EMOCIONALES								
N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ^a		Relevancia ^a		Claridad ^a		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: AUTOCONCIENCIA								
1	Sé ponerle nombre a mis emociones	x		x		x		
2	Soy consciente de los pensamientos que influyen en mis emociones	x		x		x		
3	Diferencio unas emociones de otras	x		x		x		
4	Sé cómo mis emociones influyen en lo que hago	x		x		x		
DIMENSIÓN 2: AUTOGESTIÓN Y MOTIVACIÓN								
5	Sé cómo motivarme	x		x		x		
6	Tengo claros mis objetivos	x		x		x		
7	Persigo mis objetivos a pesar de las dificultades	x		x		x		
DIMENSIÓN 3: COMPORTAMIENTO PROSOCIAL								
8	Sé lo que la gente espera de los demás	x		x		x		
9	Presto atención a las necesidades de los demás	x		x		x		
10	Suelo saber cómo ayudar a las personas que lo necesitan	x		x		x		
11	Me llevo bien con mis compañeros de clase o trabajo	x		x		x		
12	Tengo facilidad para establecer nuevas relaciones	x		x		x		
13	Ofrezco ayuda a los demás cuando me necesitan	x		x		x		
DIMENSIÓN 4: TOMA DE DECISIONES								
14	Cuando tomo decisiones, analizo cuidadosamente las posibles consecuencias	x		x		x		
15	Suelo considerar las ventajas e inconvenientes de cada opción antes de tomar decisiones	x		x		x		
16	No suelo tomar decisiones a la ligera	x		x		x		
VARIABLE 2: ACTITUD HACIA A LA INCLUSIÓN								
N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ^a		Relevancia ^a		Claridad ^a		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: BENEFICIOS DE LA INCLUSIÓN								
1	La mayoría de estudiantes con NEE realizan los esfuerzos necesarios para realizar sus tareas escolares.	x		x		x		
2	La inclusión de estudiantes con NEE facilita las interacciones entre estudiantes con y sin NEE y fomenta la comprensión y aceptación de diferencias entre estudiantes.	x		x		x		
3	La atención "extra" que requieren los estudiantes con NEE repercute negativamente en el resto de estudiantes del aula.	x		x		x		
4	La conducta de los estudiantes con NEE es un mal ejemplo para sus compañeros/as sin NEE.	x		x		x		
5	La inclusión de estudiantes con NEE no promueve su independencia social.	x		x		x		
6	Los estudiantes con NEE no monopolizan el tiempo que el profesor generalista dedica a sus estudiantes.	x		x		x		
7	Es probable que los estudiantes con NEE creen confusión en un aula generalista.	x		x		x		
8	Los maestros/as generalistas tienen la suficiente competencia profesional para trabajar con estudiantes con NEE.	x		x		x		
9	Se debería proporcionar a los estudiantes con NEE la oportunidad de integrarse en aulas generalistas siempre que fuera posible.	x		x		x		

DIMENSION 2: ATENCION GENERALISTA VS ATENCION ESPECIALISTA		Si	No	Si	No	Si	No
10	La mejor opcion para los estudiantes con NEE es ser incluidos en aulas generalistas.	x		x		x	
11	El reto de estar en un aula generalista fomenta el progreso academico de los estudiantes con NEE.	x		x		x	
12	Los estudiantes con NEE probablemente desarrollaran habilidades academicas mas rápidamente en un aula generalista que en un aula especifica.	x		x		x	
13	La separacion en aulas especificas tiene un efecto positivo en el desarrollo emocional de los estudiantes con NEE.	x		x		x	
DIMENSION 3: METODOLOGIA Y MANEJO DE LA CONDUCTA EN EL AULA		Si	No	Si	No	Si	No
14	Es probable que los estudiantes con NEE exhiban problemas de conducta en clases Generalistas.	x		x		x	
15	La inclusion de estudiantes con NEE requiere cambios significativos en la metodologia del aula generalista.	x		x		x	
16	El aumento de libertad en un aula generalista crea demasiada confusion para los estudiantes con NEE.	x		x		x	
17	Los estudiantes con NEE no estan socialmente aislados en las aulas generalistas	x		x		x	
DIMENSION 4: ESFUERZO Y DEDICACION		Si	No	Si	No	Si	No
18	No es mas dificil mantener el orden en un aula con un estudiante con NEE que en un aula sin estudiantes con NEE.	x		x		x	
19	Los estudiantes con NEE no monopolizan el tiempo que el profesor generalista dedica a sus estudiantes.	x		x		x	
20	La conducta en clase de un estudiante con NEE generalmente no requiere mas paciencia por parte del profesor si la comparamos con la conducta de estudiantes sin NEE	x		x		x	
DIMENSION 5: FORMACION DE COMPETENCIAS		Si	No	Si	No	Si	No
21	Los maestros/as generalistas tienen la suficiente competencia profesional para trabajar con estudiantes con NEE.	x		x		x	
22	Los profesores generalistas tienen suficiente formacion para enseñar a estudiantes con NEE.	x		x		x	
23	El profesorado especialista atiende mejor a los estudiantes con NEE que el profesorado generalista.	x		x		x	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [x] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del experto validador. **Dr. Dulio Oseda Gago**

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.



.....
Dr. Dulio Oseda Gago
 Docente Renacyt de la Universidad Cesar Vallejo
 Orcid: 0000-0002-3136-6094

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo Dulio Oseda Gago, con Documento Nacional de Identidad N° 20044737, de profesión docente, grado académico de Doctor, con código Orcid 0000-0002-3136-6094, labor que ejerzo actualmente como docente universitario e investigador ~~Benavot~~, en la Universidad Cesar Vallejo.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación de los Instrumentos Denominado: Escala de Competencias socioemocionales y Escala de actitudes docentes sobre la educación inclusiva; cuyo propósito de los cuestionarios es medir las competencias emocionales y las actitudes de los docentes sobre la educación inclusiva; el cual será aplicado a docentes de una institución educativa de 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.

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Dr. Dulio Oseda Gago

(Apellidos y nombres del experto validador)

DNI N°20044737 Código Orcid: 0000-0002-3136-6094

Especialidad del validador: Docente Investigador Metodólogo

Trujillo, a los 16 días del mes de Julio del 2023



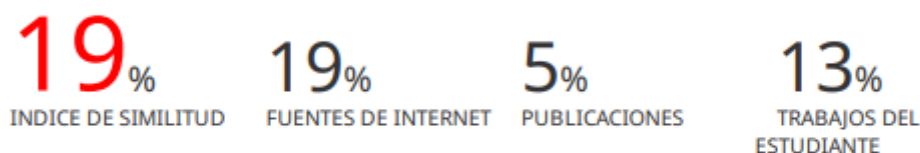
Dulio Oseda Gago ORCID: 0000-0002-3136-6094

Firma del Experto Informante

Anexo 9. Reporte Turnitin

COMPETENCIAS EMOCIONALES Y ACTITUD HACIA LA INCLUSIÓN EN DOCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE CAJAMARCA

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net Fuente de Internet	5%
2	repositorio.uct.edu.pe Fuente de Internet	3%
3	dspace.uazuay.edu.ec Fuente de Internet	3%
4	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	2%
5	Submitted to Universidad de Córdoba Trabajo del estudiante	1%
6	revistas.um.es Fuente de Internet	1%
7	Submitted to Universidad Catolica de Trujillo Trabajo del estudiante	1%
8	www.grade.org.pe Fuente de Internet	1%