

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO

BENEDICTO XVI

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA



**CONOCIMIENTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y
ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN DOCENTES
DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE CHICLAYO 2024**

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

AUTORES

Br. Bances Lalopú, Lidia del Pilar

<http://orcid.org/0009-0005-2675-0525>

Br. Zamora Ramos, Jessica Tathiana

<http://orcid.org/0009-0007-9705-7415>

ASESORA

Dra. Fernández Mantilla, Mirtha Mercedes

<http://orcid.org/0000-0002-8711-7660>

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Didáctica y psicopedagógica

TRUJILLO - PERÚ

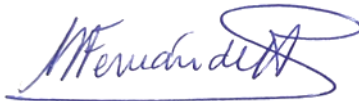
2025

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD

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

Yo, Dra. Mirtha Mercedes Fernández Mantilla con DNI N° 17927740, como asesora del trabajo de investigación titulado: “CONOCIMIENTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE CHICLAYO 2024”, desarrollada por la egresada: Lidia del Pilar Bances Lalopù con DNI N° 16806803 y la egresada Jessica Tathiana Zamora Ramos con DNI N° 40623200; del Programa de Maestría en: EDUCACIÓN INCLUSIVA.

Considero que dicha tesis reúne las condiciones tanto técnicas como científicas, 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.



Dra. Mirtha Mercedes Fernández Mantilla

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

EXCMO. MONS. GILBERTO ALFREDO VIZCARRA MORI, SJ

Arzobispo Metropolitano de Trujillo

Gran Canciller

Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI

DRA. MARIANA GERALDINE SILVA BALAREZO

Rectora de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI

DRA. ROMY ANGELICA DIAZ FERNANDEZ

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

A Dios, por ser nuestra guía y fortaleza en cada paso de nuestras vidas.

A mi padre, José Antonio Bances Montenegro a quien Dios llamó a su lado y quien siempre estaba pendiente de mis logros, y a mi madre, Hilda Lalopú Samillán por su apoyo incondicional para hacer realidad mi objetivo.

Finalmente, a los docentes que día a día trabajan por una educación inclusiva, promoviendo un aprendizaje equitativo para todos.

Bances Lalopú Lidia del Pilar

A Dios por siempre cuidarme y guiar mi camino; por brindar protección a toda mi familia.

A mi hija Kamyla Tathiana Castillo Zamora, quien es la luz de mi vida; por su apoyo, comprensión y paciencia en este proyecto de estudio.

A mis padres, Lidia Ramos Zúñiga y Tiberio Zamora Guzmán por ser mi andamio incondicional.

Zamora Ramos Jessica Tathiana

AGRADECIMIENTO

Agradecemos a la Escuela de Posgrado, por brindarnos la oportunidad de desarrollar esta investigación en un entorno académico de calidad.

A nuestra asesora, Dra. Mirtha Mercedes Fernández Mantilla, por su paciencia y dedicación para la culminación de este trabajo.

Finalmente, a Kamyla Tathiana Castillo Zamora y Jhoes Alexander Bravo Bances porque de una u otra manera, contribuyeron con sus conocimientos y acompañamiento en este proceso.

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

Nosotras, Lidia del Pilar Bances Lalopú con DNI N° 16806803 y Jessica Tathiana Zamora Ramos con DNI N° 40623200, egresadas del Programa de Estudios de Posgrado de la Maestría en EDUCACIÓN INCLUSIVA de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, damos fe de que hemos seguido rigurosamente los procedimientos académicos y administrativos emanados por la Escuela de Posgrado, para la elaboración y sustentación de la tesis titulada: “CONOCIMIENTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE CHICLAYO 2024”, en el cuál consta de un total de 66 páginas, en las que incluye 7 tablas, más un total de páginas en anexos.

Dejamos 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, garantizamos 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



Lidia del Pilar Bances Lalopú
DNI N° 16806803



Jessica Tathiana Zamora Ramos
DNI N° 40623200

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.....	26
2.1 Enfoque, tipo.....	26
2.2 Diseño de investigación.....	26
2.3 Población, muestra y muestreo.....	26
2.4 Técnicas e instrumentos de recojo de datos.....	26
2.5 Técnicas de procesamiento y análisis de la información.....	27
2.6 Aspectos éticos en investigación.....	27
III. RESULTADOS.....	28
IV. DISCUSIÓN.....	32
V. CONCLUSIONES.....	35
VI. RECOMENDACIONES.....	36
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	37
ANEXOS.....	42
ANEXO 1: Instrumentos de recolección de la información.....	42
ANEXO 2: Ficha técnica.....	44
ANEXO 3: Operacionalización de variables.....	45
ANEXO 4: Carta de presentación.....	46
ANEXO 5: Carta de autorización emitida por la entidad que faculta el recojo de datos.....	47
ANEXO 6: Consentimiento informado (mayores de edad) o Asentimiento informado (menores de edad).....	49
ANEXO 7: Matriz de consistencia.....	50
ANEXO 8: Validación de instrumentos.....	51
ANEXO 9: Reporte Turnitin.....	66

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre el conocimiento de necesidades educativas especiales (NEE) y las actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de instituciones educativas de Chiclayo 2024. Se empleó un enfoque cuantitativo con diseño descriptivo-correlacional, permitiendo analizar el grado de asociación entre las variables de estudio. La muestra estuvo conformada por 38 docentes de dos instituciones educativas. Además, se emplearon el Cuestionario de Conocimiento sobre NEE y el de Actitudes hacia la Educación Inclusiva. Encontrando como resultados una correlación positiva moderada ($Rho=0.45$) entre el conocimiento sobre NEE y las actitudes hacia la educación inclusiva. Así mismo, se encontraron correlaciones significativas con cada una de las dimensiones de la educación inclusiva: Cultura Inclusiva ($Rho = 0.52$), Práctica Inclusiva ($Rho = 0.60$) y Política Inclusiva ($Rho = 0.48$). Con ello se concluye que el conocimiento sobre NEE y el apoyo institucional influyen significativamente en la predisposición de los docentes hacia la educación inclusiva, destacando la importancia de fortalecer la formación docente, la cultura organizacional y la aplicación efectiva de políticas inclusivas.

Palabras clave: Educación inclusiva, necesidades educativas especiales, actitud docente

ABSTRACT

The present study aimed to evaluate the relationship between knowledge of Special Educational Needs (SEN) and attitudes toward inclusive education among teachers in educational institutions in Chiclayo 2024. A quantitative approach and a descriptive-correlational design were employed, allowing for the analysis of the degree of association between the study variables. The population consisted of 38 teachers from two primary-level educational institutions in Chiclayo. For data collection, two validated instruments were used: the SEN Knowledge Questionnaire and the Attitudes Toward Inclusive Education Questionnaire. Statistical analysis was conducted using SPSS version 25, applying the Shapiro-Wilk normality test and the Spearman correlation coefficient. The results showed a moderate positive correlation ($Rho = 0.45$, $p = 0.005$) between knowledge of SEN and attitudes toward inclusive education, indicating that greater knowledge fosters more positive attitudes. Additionally, significant correlations were found with the dimensions of inclusive education: Inclusive Culture ($Rho = 0.52$, $p = 0.002$), Inclusive Practice ($Rho = 0.60$, $p = 0.001$), and Inclusive Policy ($Rho = 0.48$, $p = 0.004$), suggesting that an inclusive institutional environment and the implementation of inclusive strategies in the classroom strengthen teachers' attitudes toward inclusion. It is concluded that knowledge of SEN and institutional support significantly influence teachers' predisposition toward inclusive education, highlighting the importance of strengthening teacher training, organizational culture, and the effective implementation of inclusive policies.

Keywords: Inclusive education, special educational needs, teacher attitude

I. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva ha emergido como un eje central en la política educativa global. Esta tiene el objetivo de garantizar el acceso, la permanencia y el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones o necesidades individuales. En este contexto, la incorporación de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) dentro de las clases supone un reto importante, lo cual demanda contar con maestros formados en educación inclusiva. No obstante, aún cuando se han alcanzado logros legales y se evidencian esfuerzos para concientizar la importancia de la inclusión, aún falta conseguir que las capacitaciones a docentes sean más amplias y consecutivas, además de lograr que más docentes estén motivados y predispuesto a someterse a dichas preparaciones.

Las investigaciones han demostrado que el nivel de conocimiento de los docentes sobre NEE influye directamente en su manera de visibilizar la inclusión. Una investigación en Kosovo encontró que los maestros de preescolar tenían una idea básica sobre la inclusión ya que no contaban con las habilidades ni conocimientos necesarios para aplicar estrategias inclusivas en el aula (Zabeli & Gjelij, 2020). Es decir, aunque los docentes sepan lo necesaria que es la inclusión, sus habilidades para conseguirlo están limitadas, lo que acrecienta la necesidad de generar capacitaciones sobre educación inclusiva, de manera profunda, detallada y constante.

Además, un ensayo en Ecuador enfatizó la necesidad de implementar cambios significativos en las escuelas, como la optimización de los espacios y la creación de una cultura educativa que favorezca a todos los actores de esta. Algunos de los obstáculos significativos para la implementación efectiva de la educación inclusiva son: falta de preparación docente, poco compromiso de las autoridades escolares, carencia de políticas educativas inclusivas, entre otros.

En el Perú, la Ley General de Educación y el Plan Nacional de Educación (2021) señala que todos tenemos derecho a aprender juntos, en sana convivencia. A pesar de ello, en sesiones de clases se vive una realidad totalmente distinta. Como referencia el Ministerio de Educación (MINEDU, 2021), aunque hay reglas que apoyan la idea de aprender juntos y en armonía, muchos profesores no saben cómo ayudar a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Este problemática afecta de manera significativa la calidad del aprendizaje y no genera que se usen métodos de enseñar que contribuyan al desarrollo académico de cada estudiante en el aula.

En el departamento de Chiclayo, la educación inclusiva enfrenta problemas parecidos a los vistos en todo el país y en el mundo. Aunque las escuelas deben asegurar un lugar inclusivo, los maestros a veces no tienen los saberes, formas de trabajar ni motivación necesaria para ayudar bien a los alumnos con NEE. La escasa preparación en relación con la educación especial, no conocer sobre métodos inclusivos y los miedos para cambiar el currículo según las necesidades de cada persona, hacen que la educación inclusiva sea vista con recelo y poco optimismo. Es decir, no se logra apreciar el potencial de la educación inclusiva y sus implicancias favorables a mediano y largo plazo.

En este sentido, resulta muy importante realizar estudios que investiguen la relación entre el conocimiento de los maestros sobre NEE y su accionar hacia la educación para todos. Conocer ello, permitirá hacer mejores planes para lograr poner en marcha modelos educativos inclusivos en Chiclayo, ayudando a tener una educación más justa y buena para todos los estudiantes.

Ante esta realidad descrita se ha formulado la siguiente problemática: ¿Cuál es la relación entre el conocimiento de necesidades educativas especiales y las actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de instituciones educativas de Chiclayo 2024?

Este estudio es muy importante para mejorar las formas de enseñar en lugares donde no hay inclusión, ya que intenta encontrar el vínculo entre lo que saben los maestros sobre necesidades especiales de educación y cómo actúan frente a la educación inclusiva. Al entender esta asociación, se podrán crear métodos, estrategias y recursos para capacitar mejor a los maestros, permitiendo que la discapacidad no sea una forma de exclusión, sino una manera de integrar a todos los estudiantes, fortaleciendo sus relaciones y adaptándose a una sociedad que busca ser más inclusiva.

Desde un punto de vista social y educativo, este estudio responde a una creciente necesidad de conseguir la inclusión en las instituciones educativas de la ciudad de Chiclayo. No obstante, la escasez en relación con la formación sobre NEE sigue siendo un enorme obstáculo. El presente estudio muestra resultados que remarcan la importancia del conocimiento sobre las necesidades educativas especiales en la generación de actitudes frente a los niños inclusivos y la adaptación de todos los estudiantes (estudiantes típicos y neurodivergentes), gracias a la mediación e involucramiento del docente. Asimismo, mejorar la habilidad de los maestros en educación inclusiva afecta directamente la equidad educativa y a la cohesión social. Un entrenamiento bueno ayuda a bajar la estigmatización de los alumnos con necesidades especiales, fortaleciendo ambientes de aprendizaje más justos, comprensivos

y sin barreras. Esto no sólo ayuda a los estudiantes con condiciones especiales, sino que, remarca las características de la educativa inclusiva en un entorno que lo necesita.

A nivel teórico, permite profundizar en la asociación que existe entre el conocimiento de las necesidades educativas especiales y las actitudes hacia la educación inclusiva en docentes. Además, de dotar de una base teórica para acciones futuras en cuanto a las adaptaciones curriculares para los niños con NNE.

Desde un punto de vista metodológico, este trabajo es útil como guía para futuras investigaciones, mostrando cómo los métodos correlacionales pueden emplearse para estudiar el vínculo entre conocer y actuar en poblaciones con características similares al del presente estudio. Además, los hallazgos sientan precedentes para realizar investigaciones comparativas a través de los años, logrando establecer mejoras en un periodo de tiempo.

El objetivo general fue: Determinar la relación entre el conocimiento de necesidades educativas especiales y las actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de instituciones educativas de Chiclayo 2024. Y como objetivos específicos: Identificar el nivel de conocimiento de necesidades educativas especiales en docentes de instituciones educativas Chiclayo 2024. Identificar el grado de Actitud hacia la Inclusión Educativa en docentes de instituciones educativas Chiclayo 2024. Determinar la relación entre la dimensión Cultura inclusiva y las actitudes hacia la Inclusión educativa de los docentes de instituciones educativas Chiclayo 2024; Determinar la relación entre la dimensión Práctica inclusiva y las actitudes hacia la Inclusión educativa de los docentes de instituciones educativas Chiclayo 2024; Determinar la relación entre la dimensión Política Inclusiva y las actitudes hacia la Inclusión educativa de los docentes de instituciones educativas Chiclayo 2024.

Para el estudio se revisó estudios a nivel internacional, Magtuba (2024) exploró la relación entre la percepción de los docentes de educación primaria sobre los factores contextuales de la educación inclusiva y su actitud hacia esta. El estudio empleó un diseño descriptivo-correlacional, con el objetivo de analizar la relación entre las percepciones y actitudes de los docentes. La investigación se llevó a cabo en Mati City, con una muestra de 82 docentes de educación primaria de escuelas públicas, seleccionados mediante muestreo intencional. Para la recolección de datos, utilizó un instrumento de encuesta diseñado por el investigador, y la Escala de actitudes hacia la educación inclusiva, que midió: oportunidad para los estudiantes, desarrollo social y emocional, carga laboral del docente, desarrollo profesional, programas de actividades. Dentro de los principales resultados estadísticos, el currículo obtuvo la mayor puntuación ($M = 3.95$), lo que indica una percepción positiva sobre su adecuación para la inclusión. La formación docente obtuvo la puntuación más baja ($M = 3.59$), lo que

sugiere que los maestros consideran que no están suficientemente preparados. En general, los docentes perciben los factores contextuales de la educación inclusiva como altamente adecuados ($M = 3.72$). La formación profesional fue el aspecto mejor valorado ($M = 4.26$), lo que sugiere que los docentes consideran que el desarrollo profesional es clave para mejorar su actitud hacia la inclusión. La percepción sobre las oportunidades para los estudiantes obtuvo la puntuación más baja ($M = 3.75$). La actitud general de los docentes hacia la educación inclusiva fue positiva y alta ($M = 3.97$). Encontró una relación positiva significativa ($r = 0.684$, $p < 0.05$) entre la percepción de los factores contextuales y la actitud hacia la inclusión. El estudio concluye que los docentes de educación primaria perciben positivamente los factores contextuales de la educación inclusiva.

Hassanein et al. (2021) examinaron la relación entre la formación docente en educación inclusiva y las actitudes de los futuros maestros en Qatar. Su objetivo principal es analizar cómo la participación en un curso centrado en la inclusión, combinado con una experiencia práctica de 18 horas, se asocia con cambios en las creencias, emociones y disposiciones hacia la enseñanza de estudiantes con discapacidad. Para llevar a cabo este análisis, se trabajó con una muestra de 92 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Qatar, quienes completaron una evaluación sobre sus actitudes hacia la educación inclusiva tanto antes como después del curso. Emplearon la Escala Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale (MATIES), que mide tres dimensiones: el componente cognitivo (creencias sobre inclusión), el afectivo (emociones y percepciones) y el conductual (disposición para actuar en favor de la inclusión). Se analizaron los cambios en estas dimensiones mediante pruebas de comparación de medias y medidas de efecto. Los resultados indican una relación significativa entre la formación recibida y una mejora en las actitudes hacia la inclusión. También se evidencian cambios en el componente afectivo, reflejados en una disminución de la frustración o incomodidad al interactuar con estudiantes con discapacidad

Ianniello et al. (2022) realizaron un trabajo de investigación con la finalidad de evaluar los valores personales de los futuros maestros y sus ideas sobre la educación para todos. El estudio estuvo constituido por 647 docentes, a quienes se les aplicó el Portrait Values Questionnaire (PVQ-RR) de Schwartz (2012) y la Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale (MATIES) de Mahat (2008). Los resultados estadísticos mostraron que los valores de Autotranscendencia y Apertura al cambio tuvieron una puntuación buena y relacionada con las actitudes hacia la educación inclusiva. En cambio, los valores de Autopromoción tuvieron una relación negativa con las actitudes inclusivas, lo que indica que maestros con este sistema de valores es posible que sean menos abiertos a usar métodos de

enseñanza inclusivos. Sorprendentemente, los valores de Conservadurismo no tuvieron vínculo importante con actitudes hacia la educación inclusiva. Para finalizar estos resultados reafirman la idea de que los valores propios importan mucho en la opinión del docente sobre el tema de inclusión en aulas escolares.

Jury et al. (2023) realizaron un estudio para determinar la jerarquización las preocupaciones en relación con la inclusión y cómo influyen en las actitudes de los docentes. El estudio adoptó un diseño correlacional con una muestra de 508 docentes de Francia, de los cuales la mayoría eran mujeres (88.8%) y tenían más de 10 años de experiencia en educación (63%). La investigación se realizó utilizando dos escalas estandarizadas: Concerns about Inclusive Education Scale (CIES), esta escala evalúa cuatro dimensiones: Falta de recursos, Carga de trabajo, Dificultades, y Adecuación, y la Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale (MATIES) (Mahat, 2008), de la cual se seleccionaron seis ítems para evaluar las actitudes cognitivas de los docentes sobre la inclusión. Como resultados principales se tiene que los docentes manifestaron mayor preocupación por la falta de recursos ($M = 4.10$) y la carga laboral ($M = 3.85$), seguidas por las dificultades ($M = 3.34$) y la adecuación ($M = 2.39$). Aunque la adecuación fue la preocupación menos prioritaria, resultó ser el factor que más predecía las actitudes negativas hacia la educación inclusiva. El estudio destaca que, aunque los docentes suelen señalar la falta de recursos como su mayor preocupación, sus actitudes negativas hacia la educación inclusiva están más influenciadas por su percepción de que la inclusión afecta la calidad de la enseñanza.

En Grecia, el estudio de Mouchritsa et al. (2022) analizó las actitudes de los docentes de secundaria hacia la educación inclusiva. El estudio utilizó un enfoque cuantitativo, correlacional y no experimental, con el objetivo de comparar grupos y analizar la relación entre variables. La muestra estuvo conformada por 307 docentes de secundaria, de los cuales el 54.1% pertenecía a la educación general y el 45.9% a la educación especial. Para la recolección de datos, se aplicó el cuestionario SACIE-R (Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Scale-Revised), compuesto por 15 ítems distribuidos en tres dimensiones. El análisis de datos se realizó utilizando la prueba t para muestras independientes, ANOVA, pruebas de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis, con un nivel de significancia del 5%. Se observaron bajos niveles de sentimientos negativos hacia la inclusión ($M = 1.97$). Las actitudes positivas hacia la inclusión fueron altas ($M = 2.92$). Se encontraron niveles medios de preocupación respecto a la implementación de la inclusión ($M = 2.38$), especialmente sobre la atención a todos los estudiantes y la aceptación de los alumnos con discapacidad por parte de sus compañeros. Los docentes de educación especial mostraron menores sentimientos

negativos, mayor actitud positiva y menores preocupaciones en comparación con los docentes de educación general. Los docentes de educación general expresaron mayores niveles de preocupación sobre la implementación de la educación inclusiva. El estudio concluye que, si bien los docentes de secundaria en Grecia tienen en general una actitud positiva hacia la educación inclusiva, existen preocupaciones relacionadas con la implementación efectiva de esta.

El estudio de Gallego-Ortega y Rodríguez-Fuentes (2021) analizó las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación regular. A través de este análisis, se pretende identificar elementos clave para mejorar la formación docente y promover prácticas educativas más inclusivas. El estudio empleó un diseño cuantitativo, descriptivo y correlacional, con un enfoque no experimental y transversal. Se contó con la participación de 122 docentes de educación primaria y educación especial en España, trabajando en escuelas públicas, concertadas y privadas, tanto en entornos rurales como urbanos. Para la recolección de datos, se utilizaron dos escalas validadas: Attitude Survey Inclusive Education–Teachers (ASIE-T), que evalúa la predisposición conductual y las creencias de los docentes sobre la diversidad en el aula. Scale for Measuring Pre-Service Teachers’ Perceptions about Inclusion (SACIE-R), que mide sentimientos, actitudes y preocupaciones de los docentes hacia la educación inclusiva. Los datos fueron analizados con pruebas paramétricas como el ANOVA de un factor, pruebas t de Student para muestras independientes, análisis de correlación de Pearson (r) y el tamaño del efecto con Cohen’s d . Dentro de los principales resultados estadísticos, se identificó una actitud moderadamente positiva hacia la inclusión ($M = 3.01$ en una escala de 1 a 4). Un 75.54% de las respuestas reflejaron acuerdo con los principios de educación inclusiva. Se encontraron diferencias significativas en la predisposición hacia la inclusión según la formación y especialización docente. El estudio concluye que las actitudes de los docentes hacia la inclusión son moderadamente positivas pero mejorables, especialmente en aquellos que trabajan en educación general.

A nivel nacional, Barrios (2022) en su estudio analizó la relación entre las actitudes hacia la educación inclusiva y el conocimiento sobre las necesidades educativas especiales en docentes de una institución educativa (IE) privada en Chiclayo, Perú. Su objetivo principal es determinar si existe una correlación significativa entre estas dos variables y cómo factores como el género y la edad pueden influir en ellas. Se empleó un diseño cuantitativo, descriptivo y correlacional, con un enfoque no experimental y transversal. La población estuvo conformada por 30 docentes. Para la recolección de datos, se utilizaron dos cuestionarios de elaboración

propia. El análisis de datos se realizó mediante estadística descriptiva y correlacional, aplicando la correlación de Pearson para examinar la relación entre las variables. Dentro de los resultados, se identificó una diferencia según el género: las mujeres mostraron actitudes más favorables ($M = 111.25$) que los hombres ($M = 97.00$). La edad presentó una correlación negativa no significativa con las actitudes hacia la inclusión. Conocimiento sobre necesidades educativas especiales: Las mujeres obtuvieron un mayor nivel de conocimiento ($M = 5.87$) en comparación con los hombres ($M = 3.67$). La edad presentó una correlación positiva moderada ($r = 0.458$) con el conocimiento, indicando que los docentes de mayor edad tienden a poseer más conocimientos sobre inclusión educativa. Se encontró una correlación positiva y significativa entre las actitudes hacia la educación inclusiva y el conocimiento sobre necesidades educativas especiales ($p < 0.05$). El estudio concluye que las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva están influenciadas por su nivel de conocimiento sobre necesidades educativas especiales.

Castro y Castillo (2021) analizaron la relación entre la actitud docente y la educación inclusiva en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo. Su objetivo principal es determinar si existe una correlación significativa entre ambas variables y los factores como el conocimiento sobre educación inclusiva, el uso de material diferenciado y el desarrollo de relaciones interpersonales influyen en la actitud de los docentes. Se empleó un diseño cuantitativo, descriptivo y correlacional, con un enfoque no experimental y transversal. La población del estudio estuvo conformada por 208 docentes universitarios de diversas facultades de la universidad. Para la recolección de datos, se aplicaron encuestas estructuradas, cuyos resultados fueron analizados mediante pruebas de correlación de Spearman con un nivel de confianza del 95% ($\alpha = 0.05$). Se encontró una correlación positiva y significativa ($r = 0.393$, $p < 0.05$) entre la actitud docente y la educación inclusiva. Un 40.4% de los docentes mostró una actitud favorable hacia la inclusión educativa. Se identificó una correlación significativa ($r = 0.205$, $p < 0.05$) entre la actitud docente y el conocimiento sobre educación inclusiva. Sólo un 28.8% de los docentes reportó tener conocimientos sobre inclusión, lo que indica que existe una necesidad de formación en este ámbito. Se evidenció una relación significativa entre la actitud docente y el uso de material educativo diferenciado ($r = 0.219$, $p < 0.05$). El 29.3% de los docentes declaró utilizar material diferenciado en sus clases, lo que refleja una implementación limitada de estrategias inclusivas. Se halló una correlación positiva fuerte ($r = 0.482$, $p < 0.05$) entre la actitud docente y el desarrollo de relaciones interpersonales en el contexto inclusivo. Un 62.5% de los docentes reportó fomentar la interacción y la integración

de estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula. El estudio concluye que existe una relación significativa entre la actitud docente y la educación inclusiva.

Mamani (2023) desarrolló un estudio en la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, y analiza la relación entre las actitudes docentes y el conocimiento sobre educación inclusiva en el contexto de estudiantes con necesidades educativas especiales en las instituciones educativas del distrito de Espinar. El estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y de nivel correlacional descriptivo. La investigación se llevó a cabo en instituciones educativas polidocentes completas del nivel primario en el distrito de Espinar, pertenecientes a la UGEL Espinar. Tuvo a 224 docentes como población, y 142 docentes seleccionados mediante muestreo probabilístico. Se aplicaron dos cuestionarios validados y con alta confiabilidad: Cuestionario sobre actitud docente hacia la educación inclusiva; y el Cuestionario sobre conocimiento de educación inclusiva. Dentro de los resultados se halló una correlación positiva alta y significativa ($r = 0.758$, $p < 0.000$) entre ambas variables. Además, un alto porcentaje de docentes mostró predisposición favorable hacia la inclusión. Se identificó una disparidad en los niveles de conocimiento, con algunos docentes mostrando conocimientos limitados sobre estrategias inclusivas y normativas educativas. El estudio concluye que existe una relación directa entre el conocimiento y la actitud docente hacia la educación inclusiva.

El estudio de Clavijo (2024) analizó la actitud docente hacia la educación inclusiva en el nivel primario en el distrito de San Jacinto, Tumbes, Perú. Su objetivo principal fue evaluar cómo los docentes perciben y afrontan la inclusión educativa, identificando factores que influyen en sus actitudes y prácticas pedagógicas. Participaron 9 docentes de la IE N° 121 Sarita Colonia Zambrano, quienes trabajan en los grados 4°, 5° y 6° de primaria. Se utilizó una guía de entrevista semiestructurada con 10 preguntas, aplicada a docentes, estudiantes y padres de familia. Se identificó que la empatía del docente es un factor clave para el éxito de la inclusión. La mayoría de los docentes reconoce la importancia de la educación inclusiva, pero manifiestan dificultades y preocupaciones en su aplicación. Se evidenció la necesidad de mayor formación en estrategias inclusivas. El estudio concluye que la actitud docente hacia la educación inclusiva es generalmente positiva, pero está influenciada por la formación y las condiciones de trabajo.

El estudio de Tecsi (2024) buscó caracterizar la actitud de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas del distrito de Carabayllo, Perú. El estudio siguió un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo simple y con un diseño no experimental y transversal. La muestra estuvo conformada por 32

docentes. Utilizó el Cuestionario sobre Actitudes del Docente hacia la Inclusión de Estudiantes con NEE, originalmente desarrollado por Damm (2005) y adaptado en Perú por Herrera (2012) y Gonzales (2019). Encontró que el 65.6% de los docentes mostró una actitud moderada o promedio hacia la inclusión. Un 18.8% presentó una actitud baja y sólo el 15.6% mostró una actitud alta. En la dimensión afectiva, el 56.3% mostró una actitud media y el 12.5% una actitud alta. En la dimensión cognitiva, el 68.8% tuvo una actitud media, con un 15.6% de actitud alta, lo que indica que los docentes tienen conocimientos adecuados sobre inclusión. En la dimensión conductual, el 65.6% tuvo una actitud media, pero solo el 6.3% presentó una actitud alta, lo que sugiere que la implementación de estrategias inclusivas es menos frecuente. El estudio concluye que la mayoría de los docentes tienen una actitud media hacia la inclusión, destacándose que la dimensión cognitiva es la más fortalecida, lo que indica que los docentes conocen el concepto de inclusión, pero no siempre lo aplican en su práctica pedagógica.

Manzuetto (2024) analizó la relación entre la actitud docente y las NEE en una IE de Pucallpa, Perú, en el año 2023. La muestra estuvo conformada por 20 docentes, seleccionados de manera no probabilística. Utilizó como instrumento dos cuestionarios. Encontró una actitud moderada alta hacia la educación inclusiva. El 33% de los docentes manifestó una actitud altamente favorable, mientras que un 8% mostró resistencia a la inclusión. Identificó una correlación positiva alta y significativa ($r = 0.867$, $p = 0.000$) entre la actitud docente y la inclusión de estudiantes con NEE. El estudio concluyó que la actitud de los docentes influye significativamente en la implementación de la educación inclusiva, y que el conocimiento sobre NEE es clave para mejorar estas actitudes.

Sobre las bases teóricas la educación inclusiva es una forma educativa que trata de asegurar que todos los estudiantes, sin importar sus habilidades, discapacidades, origen étnico o nivel económico pueden estar completamente presentes en todas las oportunidades educativas. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022), la educación inclusiva se centra en la idea de que la educación es un derecho para cada persona y no se queda solo con el acceso, sino que también intenta brindar buena calidad y equitativo aprendizaje.

El principio básico de la educación inclusiva apunta a crear un lugar justo en donde cada niño o niña puede participar y aprender sin ser juzgado(a). En este sentido, la justicia significa que cada estudiante recibe el apoyo que necesita para ser incluido y aprender con sus compañeros de aula y participar activamente en los eventos educativos y en la vida común del colegio. De igual forma, la educación inclusiva se asegura que nadie sea dejado fuera o tratado

mal por sus diferencias creando una atmosfera de respeto y cuidado a la diversidad (UNESCO, 2021; UNICEF, 2021).

Existen diversos modelos y enfoques que guían la implementación de la educación inclusiva, destacando el modelo social de la discapacidad, el cual se enfoca en las barreras sociales como obstáculos centrales para la inclusión. Este modelo contrasta con el modelo médico, el cual considera la discapacidad como un problema individual a ser corregido. Al hacer hincapié en la eliminación de barreras evidenciadas en el entorno, se busca crear espacios más accesibles y equitativos para la participación de todos los niños (UNESCO, 2009).

Por otro lado, el Modelo de Respuesta a la Intervención (RTI) es otro enfoque importante, caracterizado por la implementación de niveles de intervención para apoyar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje y comportamiento. Este modelo asume un enfoque preventivo, ofreciendo apoyo temprano antes de que se produzcan retrasos significativos. Con una metodología proactiva, el RTI se enfoca en maximizar el potencial de cada estudiante dentro del sistema educativo.

Por su parte, el Modelo de Co-enseñanza fomenta la colaboración entre docentes de educación general y educación especial, quienes trabajan juntos en la planificación, enseñanza y evaluación dentro del mismo entorno de aprendizaje. Este modelo no sólo impulsa la inclusión al integrar a todos los estudiantes en un entorno educativo, sino que también asegura que aquellos con necesidades específicas reciban el apoyo especializado requerido sin ser excluidos. Estas estrategias representan avances que permiten una educación más equitativa e inclusiva.

Las NEE representan un concepto central en el ámbito de la educación inclusiva, refiriéndose a dificultades o discapacidades que dificulta el proceso de aprendizaje de un estudiante, haciendo que este sea más complejo en contraste con el de otros niños de su misma edad. Estas necesidades pueden ser temporales o permanentes, y están relacionadas con variadas condiciones, como discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales o trastornos específicos. Las NEE requieren una atención educativa diferente, que permita superar las barreras de aprendizaje y garantizar el desarrollo integral del estudiante (UNIR, 2022; EducaInclusión, 2022).

Las NEE se clasifican en permanentes y transitorias. Las primeras requieren atención especializada a lo largo de toda la escolarización del estudiante, como sucede en los casos vinculados a discapacidades graves o trastornos como el autismo o la disfasia severa. Por otro lado, las NEE transitorias necesitan un abordaje educativo adicional, solo en ciertas etapas escolares, abordando dificultades como los trastornos del lenguaje, del aprendizaje o de la

conducta, que tienden a ser menos severos. Ello remarca la importancia de adecuar las estrategias educativas a las necesidades específicas de cada estudiante, promoviendo su inclusión y desarrollo académico y personal (EducaInclusión, 2022).

A nivel internacional, documentos como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU remarcan el derecho de las personas con discapacidades a la educación inclusiva. Este documento subraya la urgencia de asegurar que las personas con discapacidades no sean excluidas del sistema educativo y que reciban el apoyo necesario para facilitar su aprendizaje (UNESCO, 2021b).

Muchos países tienen leyes y políticas específicas que respaldan los derechos educativos de los estudiantes con NEE. Por ejemplo, en España, la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 y su sucesora, la LOMCE, establecen medidas para garantizar la atención a la diversidad en las aulas, incluyendo las adaptaciones curriculares (EducaInclusión, 2022).

En Perú, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2021) elaboró una guía detallada de las políticas y normativas a ser aplicadas en la región de Lima en relación con las Necesidades Educativas Especiales (NEE). Entre las estructuras clave para asegurar la atención a las NEE se resaltan los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), cuyo objetivo central es capacitar y asesorar a los educadores en la ejecución de prácticas inclusivas y efectivas.

El apoyo brindado por estas iniciativas incluye programas especializados como el Programa de Intervención Temprana (PRITE), orientado al abordaje de niños pequeños con necesidades específicas; el Programa de Atención Educativa para Niños con Facultades Talentosas Sobresalientes (PANETS), que buscan el desarrollo integral de estudiantes con altas capacidades; y los Centros de Educación Básica Especial (CEBE), que brindan recursos y orientación especializada para estudiantes con diversas capacidades y desafíos educativos.

La normativa establece claramente los roles, responsabilidades y documentación exigida para una ejecución efectiva de estas políticas. Entre estos lineamientos destacan el Plan Anual de Trabajo del SAANEE y la aplicación de evaluaciones psicopedagógicas regulares, herramientas claves para garantizar un soporte adecuado. Estas acciones reflejan el compromiso con la educación inclusiva y la mejora continua de los servicios para estudiantes con NEE, alentando su participación plena en el sistema educativo y el desarrollo de su potencial en condiciones igualitarias. En síntesis, las NEE son consideradas fundamental en la educación inclusiva, abarcando desde necesidades permanentes asociadas a discapacidades hasta necesidades temporales relacionadas con dificultades específicas de aprendizaje.

Por otro lado, para trabajar eficazmente en ambientes inclusivos, los docentes deben desarrollar una serie de competencias que les permitan atender las diversas necesidades de sus estudiantes. Entre estas competencias, se encuentra el conocimiento pedagógico, que involucra el entendimiento de diversas estrategias pedagógicas y metodológicas orientadas al aprendizaje inclusivo (Eduforics, 2022). El conocimiento de necesidades educativas especiales (NEE) hace referencia a la comprensión que evidencian los docentes sobre las características, derechos, estrategias y recursos necesarios para atender a estudiantes con diversidad funcional en el ámbito escolar (Florian, 2019).

Esta variable se analiza mediante 3 dimensiones clave: La Cultura inclusiva, que se refiere a la percepción y disposición de la comunidad educativa para impulsar valores como la equidad, el respeto a la diversidad y la aceptación de estudiantes con NEE. Según Booth y Ainscow (2011), una cultura inclusiva es esencial para el logro de una escuela equitativa y diversa. Aunado a ello tenemos a la práctica inclusiva, la cual hace referencia a la aplicación de estrategias pedagógicas y metodológicas adaptadas a la enseñanza de estudiantes con NEE. Según Florian y Spratt (2013) una enseñanza inclusiva involucra la implementación de metodologías flexibles y diferenciadas que den respuesta a las necesidades individuales de los estudiantes. Además de la Política inclusiva, que comprende el conocimiento y aplicación de normativas, regulaciones y directrices institucionales para asegurar el acceso y mantenimiento de los estudiantes con NEE en el sistema educativo. Según la UNESCO (2020), las políticas inclusivas deberían establecer medidas para la formación docente, la provisión de recursos y la adecuación curricular.

En este sentido, es fundamental que los docentes aprendan a realizar adaptaciones curriculares, ajustando y modificando los contenidos y las prácticas pedagógicas de tal forma que los estudiantes con NEE logren acceder al mismo currículo que sus compañeros, garantizando, de este modo, una participación equitativa y efectiva dentro del aula (Figueredo & Lozano, 2022).

Otro aspecto clave es el desarrollo de habilidades comunicativas, ya que la comunicación efectiva resulta indispensable en entornos inclusivos. Los docentes deben ser capaces de establecer un diálogo claro y adaptado con estudiantes, padres y colegas, modificando su lenguaje y métodos de comunicación según las necesidades de cada situación para asegurar que todos los estudiantes comprendan y participen plenamente en las actividades educativas (Otras Voces en Educación, 2022).

Por otra parte, la formación continua y el desarrollo profesional son elementos esenciales para que los docentes adquieran y perfeccionen las competencias necesarias para

una educación inclusiva efectiva. En este sentido, los programas de formación docente deben incorporar módulos específicos sobre educación inclusiva, asegurando que los futuros maestros cuenten con las herramientas y conocimientos necesarios desde el inicio de su carrera profesional. Asimismo, es fundamental que los docentes en ejercicio tengan acceso a oportunidades de desarrollo profesional continuo, lo que les permita actualizar y perfeccionar sus habilidades de manera constante (UNESCO, 2022).

Las iniciativas de desarrollo profesional como talleres y cursos especializados son clave para actualizar a los docentes en estrategias de inclusión educativa. Además, la colaboración entre docentes fortalece sus competencias en este ámbito (Eduforics, 2022). El apoyo institucional es determinante para el desarrollo profesional docente, facilitando recursos y políticas escolares inclusivas que involucren a toda la comunidad educativa (Figueredo & Lozano, 2022).

Las estrategias pedagógicas inclusivas permiten atender la diversidad en el aula. La diferenciación pedagógica es una de las más efectivas, ya que adapta contenidos, procesos y productos de aprendizaje según las necesidades del estudiante. Incluye el uso de materiales variados, actividades ajustadas y métodos de evaluación alternativos (Educrea, 2023; UNIR, 2020). El uso de tecnología educativa facilita la inclusión mediante herramientas que apoyan el aprendizaje personalizado. Las TIC permiten superar barreras de comunicación y movilidad, ofreciendo plataformas digitales y software adaptativo que favorecen la autonomía del estudiante (OEI, 2022).

Los métodos colaborativos de enseñanza, como el aprendizaje cooperativo, fomentan la interacción y el apoyo mutuo. Los docentes pueden aplicar agrupaciones heterogéneas y proyectos colaborativos para mejorar tanto el aprendizaje académico como las habilidades sociales de los estudiantes (Educrea, 2023; SabDemarco, 2023). Para garantizar la efectividad de las prácticas inclusivas, la evaluación formativa es esencial. Este enfoque permite adaptar la enseñanza en tiempo real, utilizando herramientas como la observación en el aula, encuestas y análisis de trabajos estudiantiles para identificar áreas de mejora (Educrea, 2023).

La evaluación de resultados educativos compara logros académicos y sociales de los estudiantes con NEE con sus compañeros, analizando su rendimiento, participación e integración social. Además, es importante evaluar la satisfacción de estudiantes y familias para mejorar la inclusión en el entorno educativo (UNIR, 2023). Finalmente, la autoevaluación docente es clave para mejorar las prácticas inclusivas. La revisión constante de métodos de enseñanza, adaptaciones curriculares y el trabajo colaborativo con otros profesionales favorece la educación inclusiva. La formación continua y el desarrollo profesional fortalecen las

competencias docentes para garantizar una enseñanza de calidad para todos los estudiantes (OEI, 2022).

Las actitudes hacia la educación inclusiva se refieren a la predisposición de los docentes para aceptar, implementar y mantener prácticas educativas que favorezcan la enseñanza de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en entornos escolares regulares. Esta predisposición incluye componentes cognitivos, afectivos y conductuales que influyen en la manera en que los docentes perciben y enfrentan la diversidad en el aula (Eagly & Chaiken, 1993).

Según Avramidis y Norwich (2002), las actitudes de los docentes hacia la inclusión dependen de múltiples factores, como su formación previa, la experiencia con estudiantes con discapacidad, el apoyo institucional y sus creencias personales sobre la equidad en la educación. En este sentido, se ha encontrado que los docentes con actitudes más positivas tienden a adaptar sus estrategias pedagógicas y a fomentar un ambiente de aprendizaje más inclusivo (Forlin et al., 2014).

Las actitudes hacia la educación inclusiva pueden ser comprendidas a través de diversos modelos teóricos que explican su estructura y desarrollo.

El Modelo Tridimensional de las Actitudes (Eagly & Chaiken, 1993), propone que las actitudes están conformadas por tres dimensiones: Cognitiva, que hace referencia a las creencias y conocimientos que los docentes tienen sobre la educación inclusiva, incluyendo su viabilidad y beneficios. Afectiva, se relaciona con las emociones y sentimientos que los docentes experimentan al enseñar a estudiantes con NEE, pudiendo ser positivos (empatía, satisfacción) o negativos (ansiedad, frustración). Conductual, engloba las intenciones y acciones concretas que los docentes implementan en el aula para favorecer la inclusión. Este modelo ha sido aplicado en diversos estudios sobre educación inclusiva, demostrando que los tres componentes interactúan para influir en la actitud general de los docentes hacia la inclusión (Sharma et al., 2018).

El Modelo de la Teoría del Comportamiento Planeado (Ajzen, 1991), esta teoría sugiere que la actitud hacia una conducta (en este caso, la educación inclusiva) está influenciada por tres factores: Actitud hacia la conducta, las creencias del docente sobre los beneficios o dificultades de la inclusión. Normas subjetivas, la percepción del docente sobre la aceptación social de la inclusión dentro de su entorno educativo. Control percibido sobre la conducta, el grado en el que el docente considera que tiene las habilidades y los recursos necesarios para implementar la inclusión en el aula. Investigaciones como la de Malinen et al. (2013) han

encontrado que los docentes con una percepción alta de control sobre su enseñanza inclusiva tienen una mayor disposición a aplicar prácticas inclusivas en el aula.

El Modelo Ecológico de la Educación Inclusiva (Bronfenbrenner, 1979; Booth & Ainscow, 2011), este enfoque plantea que la actitud hacia la inclusión es el resultado de una interacción entre factores individuales y contextuales. Según este modelo, los docentes desarrollan sus actitudes a partir de: Factores personales (formación, experiencia, creencias); Factores institucionales (políticas inclusivas, apoyo de directivos); Factores socioculturales (percepciones de la comunidad sobre la discapacidad). Booth y Ainscow (2011) argumentan que para transformar las actitudes docentes es necesario modificar no solo sus conocimientos y experiencias, sino también la cultura y las políticas de la institución en la que trabajan.

Diversos estudios han identificado factores que influyen en la actitud de los docentes hacia la inclusión: Formación docente en inclusión, la capacitación en estrategias inclusivas mejora las actitudes de los docentes (Hassanein et al., 2021); Experiencia previa con estudiantes con NEE, los docentes con mayor exposición a la inclusión tienen actitudes más positivas (Avramidis & Norwich, 2002); Apoyo institucional y recursos disponibles, un ambiente de trabajo con apoyo y recursos suficientes mejora la actitud docente hacia la inclusión (Jury et al., 2023); Percepción de autoeficacia, los docentes que se sienten preparados para atender la diversidad en el aula muestran una actitud más favorable hacia la inclusión (Sharma et al., 2018).

Por otra parte, las dimensiones de las actitudes hacia la educación inclusiva reflejan la predisposición emocional, cognitiva y conductual de los docentes para aceptar e implementar estrategias que faciliten la enseñanza de estudiantes con NEE (Eagly & Chaiken, 1993). Esta variable se desglosa en tres dimensiones: La Cognitiva, se refiere al grado de conocimiento y creencias que tienen los docentes sobre la educación inclusiva y su impacto en el proceso de aprendizaje. Según Sharma et al. (2018), el conocimiento y la experiencia previa en educación inclusiva influyen en la percepción de los docentes sobre su viabilidad y beneficios. La afectiva, comprende las emociones y sentimientos que generan en los docentes la inclusión de estudiantes con NEE en sus aulas. De acuerdo con Avramidis y Norwich (2002), la disposición emocional positiva de los docentes hacia la inclusión es un factor determinante en la efectividad de su implementación. La conductual, hace referencia a las acciones concretas y decisiones pedagógicas que los docentes adoptan para favorecer la inclusión de estudiantes con NEE. Según Forlin et al. (2014), los docentes con actitudes positivas hacia la inclusión tienden a utilizar estrategias adaptativas y colaborativas en su enseñanza. Con toda la información descrita se formuló como hipótesis: HG: Existe relación significativa entre conocimiento de

necesidades educativas especiales y actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de instituciones educativas de Chiclayo 2024. Hipótesis Nula H0: No existe relación significativa entre conocimiento de necesidades educativas especiales y actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de instituciones educativas de Chiclayo 2024. Además, como hipótesis específicas H1: Existe relación entre la dimensión Cultura inclusiva y las actitudes hacia la Inclusión educativa de los docentes de instituciones educativas Chiclayo 2024; H2: existe la relación entre la dimensión Práctica inclusiva y las actitudes hacia la Inclusión educativa de los docentes de instituciones educativas Chiclayo 2024; H3: Existe la relación entre la dimensión Política Inclusiva y las actitudes hacia la Inclusión educativa de los docentes de instituciones educativas Chiclayo 2024.

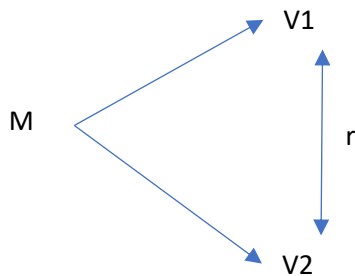
II. METODOLOGÍA

2.1. Enfoque y tipo de investigación

Este estudio adoptó un enfoque cuantitativo, el cual, según Hernández et al. (2014), facilita la medición objetiva y la cuantificación de los datos obtenidos. Como investigación básica, se enfocó en generar conocimiento y una comprensión profunda sobre las variables estudiadas, aspectos fundamentales para promover mejoras en la calidad educativa.

2.2 Diseño de investigación

Se empleó un diseño descriptivo correlacional, el cual permitió analizar la relación existente entre las variables objeto de estudio. Este enfoque resulta apropiado para identificar y medir el grado de asociación entre dichas variables, tal como lo plantea Hernández et al. (2014). El esquema del diseño es:



Donde:

M: muestra

V1, V2: Variables de estudio

r: relación

2.3 Población, muestra y muestreo

Docentes de 2 instituciones educativas de Chiclayo; en la primera institución se contó con 16 docentes y en la segunda una población de 22 docentes, haciendo un total de 38 docentes.

Dado el tamaño de la población se realizó una muestra censal, es decir, se trabajó con los 38 docentes. Una muestra censal es un subconjunto de la población total que se selecciona para un estudio o investigación con el fin de representar a toda la población (Martínez, 2020).

2.4. Técnicas e instrumentos de recojo de datos

La encuesta es una técnica de recolección de datos que consiste en interrogar a un grupo de personas mediante un cuestionario estructurado con el fin de obtener información precisa y cuantificable sobre variables específicas (Groves et al., 2009).

Para este estudio, se utilizaron dos cuestionarios como instrumentos: El Cuestionario de Conocimiento sobre las Necesidades Educativas Especiales, desarrollado por Barrios (2022), este cuestionario evalúa el nivel de conocimiento de los docentes en áreas como conceptos fundamentales, legislación educativa, adaptaciones curriculares y recursos pedagógicos. Consta de 20 ítems organizados en tres dimensiones: Cultura Inclusiva, Práctica Inclusiva y Política Inclusiva, y utiliza una escala de frecuencia ("Nunca", "A veces" y "Siempre"). Este cuestionario fue validado por un panel de expertos y mostró un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.703, lo que garantiza una confiabilidad adecuada.

El Cuestionario de Actitudes hacia la Educación Inclusiva., también desarrollado por Barrios (2022), este instrumento mide las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa, incluyendo su actitud hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales y hacia la práctica pedagógica inclusiva. Se compone de 19 preguntas y utiliza una escala Likert de 1 a 5. Este instrumento también fue validado por expertos y presentó una alta confiabilidad, con un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.912. Ambos cuestionarios fueron administrados de forma autoadministrada y aplicada individualmente a los docentes.

2.5. Técnicas de procesamiento y análisis de la información

El procesamiento y análisis de datos se realizó utilizando los programas Excel y SPSS versión 25.0. Inicialmente, se aplicó la prueba de normalidad Shapiro-Wilk, la cual es adecuada para muestras menores de 50 unidades, con el propósito de determinar la distribución de los datos. De acuerdo con los resultados se optó por emplear el coeficiente de correlación de Spearman, ideal para analizar relaciones entre variables cuando al menos una de ellas no presenta normalidad. Los análisis estadísticos incluyeron correlaciones para evaluar las relaciones entre las dimensiones, proporcionando una comprensión integral de los resultados y las implicaciones prácticas del estudio.

2.6. Aspectos éticos en la investigación

La investigación se ejecutó siguiendo estrictamente los principios éticos de respeto, justicia, y confidencialidad. Se garantizó el consentimiento informado de todos los participantes, asegurando su participación voluntaria. Se protegió la identidad de los participantes y los datos recolectados fueron utilizados exclusivamente con fines de investigación (Resnik, 2015).

III. RESULTADOS

Tabla 1

Nivel de conocimiento de necesidades educativas especiales en docentes de instituciones educativas Chiclayo 2024.

	Frecuencia	Porcentaje
Nivel Bajo	0	0.00%
Nivel Medio	1	2.63%
Nivel Alto	37	97.37%
Total	38	100.0%

La Tabla 1 muestra el nivel de conocimiento sobre necesidades educativas especiales en los participantes evaluados. Los resultados reflejan que la gran mayoría (97.37%) posee un nivel alto de conocimiento sobre este tema, lo que indica una comprensión sólida de las necesidades educativas especiales y su abordaje en el contexto educativo. Solo un 2.63% de los participantes presenta un nivel medio de conocimiento, mientras que ninguno se encuentra en el nivel bajo (0.00%).

Tabla 2

Grado de Actitud hacia la Inclusión Educativa en docentes de instituciones educativas Chiclayo 2024.

	Frecuencia	Porcentaje
Nivel Bajo	0	0.00%
Nivel Medio	32	84.21%
Nivel Alto	6	15.79%
Total	38	100.0%

La Tabla 2 muestra la distribución del grado de actitud hacia la inclusión educativa en la muestra evaluada. Se observa que la mayoría de los participantes (84.21%) presentan una actitud neutral o indecisa, lo que sugiere que, si bien no tienen una postura totalmente negativa, tampoco manifiestan un compromiso claro con la educación inclusiva. Por otro lado, el 15.79% de los encuestados refleja una actitud favorable, lo que indica una disposición positiva hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Tabla 3*Pruebas de normalidad*

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Conocimiento de necesidades educativas especiales	.797	38	.038
Actitudes hacia la Inclusión Educativa	.888	38	.265

Los resultados de las pruebas de normalidad Shapiro-Wilk indican que la variable "Conocimiento de necesidades educativas especiales" no sigue una distribución normal ($p = .038$), mientras que la variable "Actitudes hacia la Inclusión educativa" presenta una distribución normal ($p = .265$). Esto sugiere que las características de las dos variables difieren en términos de normalidad. Dado que una de las variables no es normal, se empleó el coeficiente de correlación de Spearman.

Tabla 4

Correlación entre el conocimiento de necesidades educativas especiales y las Actitudes hacia la Inclusión Educativa en docentes de instituciones educativas Chiclayo 2024.

			Actitudes hacia la Inclusión Educativa
Rho de Spearman	Conocimiento de	Coefficiente de correlación	0.45
	necesidades educativas	Sig. (bilateral)	0.005
	especiales	N	38

El análisis de correlación de Spearman revela una correlación positiva moderada ($r = 0.45$, $p = 0.005$) entre el conocimiento de NEE y las actitudes hacia la inclusión educativa en docentes de instituciones educativas de Chiclayo en 2024. Este resultado indica que a mayor conocimiento sobre NEE, más favorable es la actitud de los docentes hacia la inclusión. Además, el valor de significación estadística ($p < 0.05$) confirma que la relación observada es estadísticamente significativa.

Tabla 5

Correlación entre la dimensión Cultura inclusiva y las Actitudes hacia la Inclusión Educativa de los docentes de instituciones educativas Chiclayo 2024.

			Actitudes hacia la Inclusión Educativa
Rho de Spearman	Dimensión Cultura inclusiva	Coefficiente de correlación	0.52
		Sig. (bilateral)	0.002
		N	38

El análisis de la correlación entre la dimensión Cultura Inclusiva y las Actitudes hacia la Inclusión Educativa en los docentes de instituciones educativas de Chiclayo 2024 muestra un coeficiente de correlación de Spearman de 0.52 con una significancia bilateral de 0.002. Este resultado indica una correlación positiva moderada y estadísticamente significativa ($p < 0.05$), lo que sugiere que a mayor percepción de una cultura inclusiva en la institución educativa, más favorables son las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa.

Tabla 6

Correlación entre la dimensión Práctica inclusiva y las Actitudes hacia la Inclusión Educativa de los docentes de instituciones educativas Chiclayo 2024.

			Actitudes hacia la Inclusión Educativa
Rho de Spearman	Dimensión Práctica inclusiva	Coefficiente de correlación	0.60
		Sig. (bilateral)	0.001
		N	38

El resultado de la Tabla 4 muestra la correlación entre la dimensión Práctica inclusiva y las Actitudes hacia la Inclusión Educativa de los docentes de instituciones educativas en Chiclayo 2024. Se obtuvo un coeficiente de correlación de Spearman (ρ) = 0.60, con un nivel de significancia de $p = 0.001$. Esto indica una correlación positiva moderada y estadísticamente significativa entre ambas variables. Es decir, a medida que los docentes implementan más prácticas inclusivas en el aula, su actitud hacia la educación inclusiva tiende a ser más favorable.

Tabla 7

Correlación entre la dimensión Política Inclusiva y las Actitudes hacia la Inclusión Educativa de los docentes de instituciones educativas Chiclayo 2024.

			Actitudes hacia la Inclusión Educativa
Rho de Spearman	Dimensión Política Inclusiva	Coefficiente de correlación	0.48
		Sig. (bilateral)	0.004
		N	38

El análisis de correlación de Spearman entre la dimensión Política Inclusiva y las Actitudes hacia la Inclusión Educativa de los docentes de instituciones educativas de Chiclayo en 2024 muestra un coeficiente de correlación de 0.48 con un nivel de significancia de 0.004. Este resultado indica una correlación positiva moderada y estadísticamente significativa entre ambas variables. Es decir, a medida que los docentes tienen un mayor conocimiento y comprensión de las políticas inclusivas, tienden a manifestar actitudes más favorables hacia la educación inclusiva.

IV. DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como objetivo general determinar la relación entre el conocimiento de necesidades educativas especiales (NEE) y las actitudes hacia la inclusión educativa en docentes de instituciones educativas de Chiclayo 2024. Los hallazgos obtenidos muestran una correlación positiva moderada ($Rho = 0.45$, $p = 0.005$), lo que indica que a mayor conocimiento sobre NEE, más favorable es la actitud de los docentes hacia la inclusión educativa. Estos resultados coinciden con investigaciones previas como la de Barrios (2022) y Magtuba (2024), quienes también identificaron que la formación y el conocimiento en NEE son factores clave en la disposición de los docentes para implementar estrategias inclusivas en el aula. Sin embargo, aunque la relación es significativa, el coeficiente de correlación sugiere que otros factores pueden estar influyendo en las actitudes docentes. Estudios como el de Jury et al. (2023) indican que la falta de recursos, el aumento de la carga laboral y las preocupaciones sobre la calidad de la enseñanza en entornos inclusivos pueden generar resistencias entre los docentes. Asimismo, Hassanein et al. (2021) encontraron que la formación docente combinada con experiencias prácticas favorece cambios positivos en las actitudes hacia la inclusión, lo que sugiere que el conocimiento por sí solo no es suficiente, sino que debe integrarse con estrategias formativas que incluyan la aplicación real de prácticas inclusivas.

De acuerdo con el objetivo central, se buscó identificar el nivel de conocimiento sobre necesidades educativas especiales en docentes. Los resultados muestran que el 97.37% de los docentes evaluados posee un nivel alto de conocimiento sobre NEE, mientras que un 2.63% se encuentra en un nivel medio y ninguno en un nivel bajo. Estos resultados concuerdan con los hallazgos de Barrios Orderique (2022) quien identificó que los docentes con mayor conocimiento sobre inclusión presentaban actitudes más favorables, lo que refuerza la idea de que la formación en educación inclusiva es un factor determinante para la implementación de prácticas inclusivas en el aula. Sin embargo, estudios como el de Hassanein et al. (2021) señalan que, aunque la formación docente en educación inclusiva mejora la actitud de los docentes, también es necesario proporcionar experiencias prácticas para reforzar el componente afectivo y conductual.

Respecto al grado de actitud hacia la educación inclusiva en docentes. A pesar del alto nivel de conocimiento evidenciado, los resultados sobre la actitud hacia la educación inclusiva indican que la mayoría de los docentes (84.21%) mantiene una actitud neutral o indecisa, mientras que solo un 15.79% demuestra una actitud claramente favorable. Ningún participante mostró una actitud desfavorable, lo que implica que, aunque no existe una resistencia abierta hacia la inclusión, tampoco se evidencia un compromiso significativo con su implementación.

Estos hallazgos coinciden con el estudio de Tecsi (2024), quien encontró que la mayoría de los docentes en Carabayllo presentan una actitud media hacia la inclusión, especialmente en las dimensiones afectiva y conductual, lo que sugiere que, aunque poseen conocimientos teóricos sobre el tema, no siempre los aplican en su práctica pedagógica.

La educación inclusiva es un enfoque que busca asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o características, puedan participar plenamente en las oportunidades educativas. Según la UNESCO (2022), no basta con garantizar el acceso; se debe también promover la equidad y calidad en el aprendizaje. Este enfoque se alinea con los hallazgos del estudio, donde las prácticas inclusivas mejoran significativamente cuando los docentes poseen una mayor comprensión de las NEE, pero también enfrentan desafíos estructurales y organizativos similares a los reportados por San Martín et al. (2020) y Ulloa et al. (2020).

En relación con el objetivo específico 1, los resultados muestran una correlación positiva moderada ($Rho = 0.52$, $p = 0.002$) entre la dimensión de Cultura Inclusiva y las Actitudes hacia la Inclusión Educativa, lo que representa una correlación positiva moderada y significativa. Esto sugiere que a medida que los docentes perciben que su IE promueve una cultura inclusiva, su actitud hacia la educación inclusiva tiende a ser más favorable. La existencia de un entorno escolar con valores inclusivos, apoyo institucional y un enfoque positivo hacia la diversidad influye directamente en la disposición del docente para implementar estrategias inclusivas. Estudios como los de Laspina-Olmedo y Montero (2023) han identificado que la cultura organizacional influye en la percepción docente sobre la viabilidad de la educación inclusiva, lo que refuerza la importancia de promover entornos inclusivos en las escuelas de Chiclayo. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de que las IE desarrollen políticas que impulsen una cultura inclusiva, por medio de procesos de sensibilización, capacitación y generación de redes de apoyo para los docentes. Ianniello et al. (2022) encontraron que el valor personal del docente tiene un papel importantísimo en su actitud hacia la inclusión, lo que sugiere que fortalecer una cultura inclusiva desde la formación inicial docente puede impactar significativamente la percepción y predisposición hacia la educación inclusiva.

Respecto al objetivo específico 2, que examinó la relación entre la dimensión de Práctica Inclusiva y las Actitudes hacia la Inclusión Educativa, los resultados reflejan una correlación positiva moderada-alta ($Rho = 0.60$, $p = 0.001$). Lo que indica que los docentes que aplican prácticas inclusivas en el aula tienen actitudes más favorables hacia la inclusión. Estos resultados son coherentes con el estudio de Zabeli y Gjelaj (2020), quienes encontraron que los

docentes que tienen experiencia en la implementación de estrategias inclusivas muestran una mayor confianza en su capacidad para atender a estudiantes con NEE.

Este hallazgo enfatiza la importancia de la formación práctica y el acompañamiento docente en la aplicación de estrategias inclusivas. Mouchritsa et al. (2022) destacaron que los docentes con mayor experiencia en educación especial mostraban menores sentimientos negativos hacia la inclusión y más disposición para implementar prácticas inclusivas. Asimismo, Gallego-Ortega y Rodríguez-Fuentes (2021) identificaron que la capacitación en educación inclusiva es un factor clave en la adopción de metodologías inclusivas, lo que coincide con los resultados de este estudio y refuerza la necesidad de programas de formación continua en esta área.

En cuanto al objetivo específico 3, que exploró la relación entre la dimensión de Política Inclusiva y las Actitudes hacia la Inclusión Educativa, los resultados evidenciaron una correlación positiva moderada ($Rho = 0.48$, $p = 0.004$). Este hallazgo refuerza la idea de que el conocimiento y la comprensión de las normativas de inclusión educativa influyen en la disposición de los docentes para adoptar prácticas inclusivas. Investigaciones previas han evidenciado que el desconocimiento de la legislación sobre inclusión y la falta de claridad en las políticas institucionales generan inseguridad y resistencia en los docentes (MINEDU, 2021). De manera similar, Fuentes y Gotero (2022) refieren que el sistema educativo con reglas claras y bien aplicadas consiguen formar a los maestros en el campo normativo y asegurar que las reglas para incluir a todos sean una buena manera de cambiar las actitudes sobre la inclusión.

Entre las debilidades del estudio se encuentra que la muestra pequeña, cifra que no permite que los hallazgos se generalicen. Además, el diseño transversal no permite ver cambios con el tiempo, así que se sugiere realizar estudios longitudinales para saber cómo cambia la relación entre el saber sobre las discapacidades y las actitudes hacia la inclusión educativa. Futuras investigaciones deberían adentrarse en evaluar el efecto de cursos de actualización que tratan sobre NEE y la mejora de las formas inclusivas en maestros. Finalmente, este estudio reafirma la importancia de evaluar continuamente las prácticas inclusivas mediante enfoques como la evaluación formativa y la reflexión docente (Educrea, 2023). Esto permite identificar áreas de mejora, ajustar estrategias pedagógicas y fomentar un entorno de aprendizaje más equitativo. Asimismo, los antecedentes internacionales refuerzan la necesidad de adoptar un enfoque integral que combine formación, apoyo institucional y colaboración entre todos los actores educativos para superar las barreras hacia una educación inclusiva de calidad (EducaInclusión, 2022; Fuentes & Gotero, 2022).

V. CONCLUSIONES

1. Se determinó que existe una correlación positiva moderada (Rho de Spearman = 0.45, $p = 0.005$) entre el conocimiento de las necesidades educativas y Actitudes hacia la Inclusión Educativa de los docentes de instituciones educativas de Chiclayo 2024.
2. Los resultados evidencian que la gran mayoría de los docentes de instituciones educativas de Chiclayo 2024 (97.37%) posee un nivel alto de conocimiento sobre las NEE, lo que indica una comprensión sólida del tema y su abordaje en el contexto educativo. Solo un 2.63% de los docentes presenta un nivel medio de conocimiento, mientras que ninguno se encuentra en el nivel bajo.
3. Los docentes muestran un alto nivel de conocimiento sobre NEE de instituciones educativas de Chiclayo 2024, la mayoría (84.21%) presenta una actitud neutral o indecisa hacia la educación inclusiva. Solo un 15.79% de los docentes manifiesta una actitud claramente favorable, mientras que ninguno refleja una actitud negativa o desfavorable.
4. Se determinó una relación positiva moderada (Rho de Spearman = 0.52, $p = 0.002$) entre la dimensión "Cultura inclusiva" y Actitudes hacia la Inclusión Educativa de los docentes de instituciones educativas de Chiclayo 2024.
5. Se determinó una relación positiva moderada-alta (Rho de Spearman = 0.60, $p = 0.001$) con la dimensión "Práctica inclusiva" y su vínculo con las Actitudes hacia la Inclusión Educativa de los docentes de instituciones educativas de Chiclayo 2024.
6. Se determinó una relación positiva moderada (Rho de Spearman = 0.48, $p = 0.004$) entre la dimensión "Política inclusiva" y las Actitudes hacia la Inclusión Educativa de los docentes de instituciones educativas de Chiclayo 2024.

VI. RECOMENDACIONES

1. Se recomienda a los directores de las instituciones educativas de Chiclayo empezar programas de formación docente, con un modo realista y basándose en situaciones de clase.
2. Se recomienda que las instituciones educativas promuevan el acceso a recursos y herramientas pedagógicas inclusivas, garantizando que los docentes puedan aplicar sus conocimientos en el aula.
3. Se recomienda fortalecer estrategias de sensibilización dirigidas a los docentes en pro de una mejora en la actitud hacia la educación inclusiva. Además, se implementen redes de apoyo entre docentes para compartir experiencias y estrategias exitosas del manejo de la diversidad en el aula.
4. Se recomienda que las instituciones educativas fomenten una cultura inclusiva a través del trabajo colaborativo entre docentes, estudiantes y familias. Esto a lograrse al organizar actividades como foros, charlas y proyectos escolares que refuercen el compromiso con la inclusión y fomenten una mentalidad abierta en la comunidad educativa.
5. Se recomienda impulsar la implementación de prácticas inclusivas en las aulas, promoviendo metodologías de enseñanza diferenciada y estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades de todos los estudiantes.
6. A las autoridades educativas y gubernamentales que refuercen las políticas de educación inclusiva, asegurando su correcta implementación en las instituciones educativas. Además, se sugiere que las universidades y centros de investigación realicen estudios complementarios sobre la efectividad de estas políticas y su impacto en la mejora de la actitud docente hacia la educación inclusiva.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Barbecho, N., & Gómez, C. (2022). La gerencia educativa inclusiva potencia el trabajo docente. *Ciencia Latina*, 6(2), 4355–4377. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.2167
- Barrios, F. d. F. (2022). *Actitudes hacia la educación inclusiva y conocimiento sobre las necesidades educativas especiales en profesores de una IE privada, Chiclayo*. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/93527>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Castro, G. B., & Del Castillo, F. R. (2021). *Actitud docente y educación inclusiva en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo*. https://revistas.unasam.edu.pe/index.php/saber_discursivo/article/view/845
- Clavijo, M. K. (2024). *Actitud docente y educación inclusiva en el nivel primario del distrito San Jacinto-Tumbes: Experiencias reflexivas, 2024*. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/149031>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.
- Davis, L. M. (2022). *Inner City Teachers' Attitudes and Efficacy when Providing Effective Inclusion Practices: A Correlational Study - ProQuest*. <https://www.proquest.com/openview/ad2a503990a024fbb9f983f460cd82ed/>
- Desombre, C., Delaval, M., & Jury, M. (2021). Influence of social support on teachers' attitudes toward inclusive education. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.736535>
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- EducaInclusión (2022). ¿Qué son las Necesidades Educativas Especiales (NEE)? Efecto Ping

- Pong. <https://educainclusion.com/que-son-las-necesidades-educativas-especiales>
- Educrea (2023). Estrategias pedagógicas para trabajar con estudiantes autistas. <https://educra.cl/estrategias-pedagogicas-para-trabajar-con-estudiantes-autistas/>
- Eduforics. (2017). *Hacia una inclusión educativa: diversidad, variedad, elección*. Observatorio De La Escuela En Iberoamérica (OES). <https://oes.fundacion-sm.org/eduforics/educacion-inclusiva-y-de-calidad/atencion-diversidad/hacia-una-inclusion-educativa/>
- Eduforics. (2023). *¿Estamos preparados para una educación inclusiva?* Observatorio De La Escuela En Iberoamérica (OES). <https://oes.fundacion-sm.org/eduforics/educacion-inclusiva-y-de-calidad/atencion-diversidad/estamos-preparados-para-una-educacion-inclusiva/>
- Figueredo, V., & Lozano, A. (2022). Educación Inclusiva y COVID-19: análisis del marco legislativo español. *Revista electrónica de investigación educativa*, 24, e13. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e13.4520>
- Florian, L. (2019). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 34(1), 7-19. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1581394>
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Forlin, C., Sharma, U., & Loreman, T. (2014). Predictors of improved teaching efficacy following intervention programs on inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 318-333. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.927827>
- Gallego-Ortega, J. L., & Rodríguez-Fuentes, A. (2021). Teaching Attitudes towards Students with Disabilities. *Mathematics*, 9(14), 1637. <https://doi.org/10.3390/math9141637>
- Garay, J. M. (2024). *Actitud docente frente a la educación inclusiva en una IE de Carabayllo, 2024*. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/156245>
- Groves, R. M., Fowler, F. J., Couper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E., & Tourangeau, R. (2009). *Survey Methodology*. Wiley.
- Hassanein, E. E., Alshaboul, Y. M., & Ibrahim, S. (2021). The impact of teacher preparation on preservice teachers' attitudes toward inclusive education in Qatar. *Heliyon*, 7(9), e07925. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07925>
- Ianniello, A., Alodat, A. M., & Corona, F. (2022). *Towards Inclusive Education. A correlational study on a sample of Italian Pre-Service teachers' personal values and*

attitudes. <https://eric.ed.gov/?id=ED628558>

- Jury, M., Smeding, A., & Darnon, C. (2023). Teachers' concerns about inclusive education and their attitudes towards inclusion: The role of self-efficacy and beliefs about disability. *Teaching and Teacher Education*, *120*, 103924. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.103924>
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2000). *Foundations of Behavioral Research*. Harcourt College Publishers.
- Laspina-Olmedo, T., & Montero, D. (2023). Competencia inclusiva en la práctica docente: análisis bibliográfico y propuesta de categorización. *Alteridad*, *18*(2), 177–186. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.02>
- Lee, F., Yeung, A., Tracey, D., & Barker, K. (2015). Inclusion of Children with Special Needs in Early Childhood Education. *Topics in Early Childhood Special Education*, *35*, 79 - 88. <https://doi.org/10.1177/0271121414566014>
- Magtuba, C. G. (2024). Perceptions to contextual factors and attitude of teachers towards inclusive education. *European Journal of Education Studies*, *11*(10). <https://doi.org/10.46827/ejes.v11i10.5631>
- Malinen, O. P., Savolainen, H., & Xu, J. (2013). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, *33*, 34-44. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.003>
- Mantilla, K., & Quintana, G. (2020, July 27). Atención Efectiva en el Aula de Clase a Niños con NEE. *Conocimiento, Investigación y Educación Cie*. https://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/CIE/article/view/4057
- Manzueto, S. M. (2024). *Actitud docente y las necesidades educativas especiales (NEE) en una I.E. de Pucallpa 2023*. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/155709>
- Martínez, J. (2020). *Metodología de la Investigación Social: Principios y Aplicaciones*. Editorial Académica Española.
- Ministerio de Educación del Perú MINEDU (2021). Guía de orientaciones para la conformación, organización y funcionamiento de los SAANEE en la región Lima. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/7841/Guia%20de%20orientaciones%20para%20la%20conformaci%C3%B3n%20de%20organizaci%C3%B3n%20y%20funcionamiento%20de%20los%20SAANEE%20en%20la%20regi%C3%B3n%20Lima.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU] (2020). Proyecto del plan marco que orienta la implementación de la educación inclusiva con enfoque territorial contemplando las

- condiciones de organización y articulación institucional e intergubernamental. <https://sistemas.conadisperu.gob.pe/dpdnormativos/uploads/archivos/30034-plan-marco-que-orienta-la-implementacion-de-la-educacion-inclusiva-formato-general-fe6QakzAY4OA.pdf>
- Mouchritsa, M., Romero, A., Garay, U., & Kazanopoulos, S. (2022). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education at Greek Secondary Education Schools. *Education Sciences*, 12(6), 404. <https://doi.org/10.3390/educsci12060404>
- OEI (2022). Haciendo realidad la inclusión en la escuela: condiciones, desafíos y prácticas inspiradoras. Vol. 89 Num. 1. <https://rieoei.org/RIE/issue/view/inclusion>
- Otras Voces en Educación (2022). ¿El cerebro va a la escuela o los alumnos aprenden en un contexto social? Oteadas de la Educación. <https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2016/12/Revista-Oteadas.pdf>
- Perrin, A., Jury, M., & Desombre, C. (2021). Are teachers' personal values related to their attitudes toward inclusive education? A correlational study. *Social Psychology of Education*, 24(4), 1085–1104. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09646-7>
- Poveda, A. S., & Pérez, M. C. S (2023). Educación inclusiva: adaptaciones curriculares para estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad física, visual, intelectual y déficit de atención, un cambio estructural en la práctica educativa. *Conciencia Digital*, 6(1.3), 20–38. <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v6i1.3.2501>
- Resnik, D. B. (2015). *The Ethics of Research with Human Subjects: Protecting People, Advancing Science, Promoting Trust*. Springer.
- Rodríguez, P., & Carpio, C. (2021). Actitudes y creencias de los docentes sobre la educación inclusiva en Perú. *Revista de Educación Inclusiva*.
- SabDemarco (2023). ¿Cómo aplicar estrategias de enseñanza innovadoras? <https://sabdemarco.com/como-aplicar-estrategias-de-ensenanza-innovadoras/>
- San Martín, C., Rogers, P., Troncoso, C., & Rojas, R. (2020). Path to Inclusive Education: Barriers and Facilitators for Cultures, Policies and Practices from the Teaching Voice. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 191-211. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191>
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2018). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(1), 41-48. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12381>
- Tecsi, R. (2024). *Caracterización de la actitud docente hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas del distrito Carabayllo*.

<https://hdl.handle.net/20.500.12692/153525>

- Ulloa, C. S. M., Rogers, P., Troncoso, C., & Rojas, R. (2020). Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 191-211. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191>
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education—All means all*. UNESCO Publishing.
- UNESCO (2021a). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa
- UNESCO (2021b). Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>
- UNESCO (2022). Políticas de educación inclusiva: estudios sobre políticas educativas en América Latina. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379487>
- Unir (2022). ¿Qué son las necesidades educativas especiales? <https://ecuador.unir.net/actualidad-unir/necesidades-educativas-especiales/>
- Unir (2023). Ideas de actividades inclusivas para Infantil y Primaria. <https://www.unir.net/educacion/revista/actividades-inclusivas-infantil-primaria/>
- Zabeli, N., & Gjelij, M. (2020). Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: A qualitative study. *Cogent Education*, 7. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1791560>

ANEXOS

Anexo 1: Instrumentos de recolección de la información

CUESTIONARIO DE CONOCIMIENTO SOBRE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Autora: Barrios Orderique

Ítem	Nunca	A veces	Siempre
Dimensión: Cultura inclusiva			
1. Prepara un ambiente inclusivo y acogedor hacia los estudiantes			
2. Considera que el ambiente de la Institución es acogedor y valora a todos sus integrantes equitativamente			
3. Ofrece espacios de aprendizaje como parte del derecho educativo			
4. Usted motiva a sus estudiantes a ayudarse unos a otros.			
5. Establece una comunicación adecuada con los padres de familia de los estudiantes, con el fin de mejorar la inclusión.			
6. Trabaja en forma colaborativa con toda la comunidad.			
Dimensión: Práctica inclusiva			
7. Desarrolla prácticas de sensibilización hacia los estudiantes			
8. Considera la diversidad de las estudiantes como recurso para mejorar la enseñanza y el aprendizaje			
9. Conoce y aprovecha los recursos de la comunidad educativa			
10. Presta atención a alumnos que tienen dificultad de aprendizaje, genera un apoyo a su aprendizaje			
11. Fomenta la participación inclusiva hacia los estudiantes			
12. Realiza dinámicas llamativas para fomentar la integración y participación de los estudiantes como parte del derecho inclusivo			
13. Adapta su metodología para dar respuesta a los estudiantes inclusivos			
Dimensión: Política Inclusiva			
14. Se siente preparado para ser un docente inclusivo			
15. Establece equipos de aprendizaje para que los estudiantes se sientan valorados			
16. La Institución realiza capacitaciones inclusivas y pedagógicas para mejorar el aprendizaje equitativo			
17. La institución mantiene un enfoque de liderazgo inclusivo			
18. Practica la normativa inclusiva de su institución			
19. Selecciona grupos de aprendizaje para promover el trabajo colaborativo			
20. Integra la motivación como aspecto esencial en el desarrollo del currículo			

CUESTIONARIO DE ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Autora: Barrios Orderique

	Completamente	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Completamente de acuerdo
Los profesores deben estar dispuestos a reflexionar sobre su práctica pedagógica en favor de la inclusión					
Todos los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) tienen derecho a ser incluidos en cualquier aula de educación básica regular					
Los estudiantes con NEE solo deberían ser incluidos en talleres de música, artes plásticas y deporte					
Solo los profesores que atienden a niños con NEE tienen el deber de capacitarse para responder a la educación inclusiva					
Una IE de calidad no puede poner en riesgo el aprendizaje de sus estudiantes, incluyendo a otros con necesidades educativas especiales					
Los profesores de todas las áreas pedagógicas no están obligados a saber adaptar los métodos de trabajo a las características y necesidades de los estudiantes					
El aprendizaje de los estudiantes con NEE debería estar exclusivamente en manos de los Psicólogos y otros especialistas					
Trabajar con estudiantes que presentan NEE es un reto gratificante y enriquecedor para los profesionales					
Los estudiantes con NEE podrían representar un peligro para sus compañeros de clase					
. Es incómodo realizar actividades con estudiantes que presenten NEE					
. Los estudiantes con Síndrome de Down, producen temor hacia los profesores debido a sus reacciones inesperadas					
. Los estudiantes con trastorno específico del aprendizaje (dislexia, discalculia y disgrafía) son un ejemplo de superación y constancia para el resto de la clase					
. Intentar educar a niños con parálisis cerebral es una pérdida de tiempo					
. Los estudiantes con alteraciones de conducta no deberían participar en talleres o en actividades extracurriculares, porque supone un riesgo para sus compañeros					
. Los estudiantes con discapacidad intelectual perjudican la calidad de la enseñanza y de aprendizaje en todos los sistemas educativos					
. La atención de los estudiantes con NEE debería estar únicamente en manos de los psicólogos					
. Depende de la habilidad que tenga el profesor para reconocer las características y necesidades educativas de sus estudiantes, pues solo así logrará tomar decisiones curriculares y adaptarlas a la práctica pedagógica como respuesta a las necesidades educativas especiales					
. Se debería tomar en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes en todas las experiencias curriculares					
. El trabajo de planificación de la evaluación en equipo de los profesores es fundamental sobre todo quienes tienen a cargo aulas inclusivas					

Anexo 2: Ficha técnica

Nombre Original del instrumento:	Cuestionario de Actitudes hacia la Educación Inclusiva.
Autor y año:	ORIGINAL: Flor de Fátima Barrios Orderique (2022).
Objetivo del instrumento:	Evaluar las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva, incluyendo las dimensiones de actitud hacia la inclusión educativa, actitud hacia estudiantes con necesidades educativas especiales y actitud hacia la práctica pedagógica inclusiva.
Usuarios:	Docentes de todos los niveles educativos.
Forma de Administración	Autoadministrado. El cuestionario es aplicado de forma individual a los docentes, utilizando una escala Likert.
Validez:	El instrumento fue validado por un panel de expertos académicos, quienes evaluaron la pertinencia de los ítems en relación con las dimensiones del constructo. La validación incluyó la eliminación de algunos ítems para alcanzar un coeficiente de correlación ítem-prueba > 0.10 .
Confiabilidad:	El cuestionario presentó una confiabilidad extremadamente elevada, con un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.912, lo que garantiza su consistencia interna.

Nombre Original del instrumento:	Cuestionario de Conocimientos sobre las Necesidades Educativas Especiales.
Autor y año:	Original: Flor de Fátima Barrios Orderique (2022).
Objetivo del instrumento:	Evaluar el nivel de conocimiento de los docentes acerca de las necesidades educativas especiales, incluyendo aspectos relacionados con conceptos, legislación, adaptaciones curriculares y recursos pedagógicos.
Usuarios:	Docentes de todos los niveles educativos.
Forma de Administración	Autoadministrado. El cuestionario se aplica de forma individual a los docentes, con un formato de preguntas cerradas.
Validez:	El instrumento fue validado mediante un análisis de expertos, quienes revisaron y ajustaron los ítems para asegurar su pertinencia y claridad. Algunos ítems fueron eliminados para alcanzar un coeficiente de correlación ítem-prueba > 0.10 .
Confiabilidad:	El cuestionario mostró una confiabilidad elevada, con un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.703, lo que asegura su consistencia interna.

Anexo 3: Operacionalización de variables

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumento	Escala de medición
Actitudes hacia la Inclusión Educativa	Disposición emocional, cognitiva y conductual de los docentes hacia la implementación de estrategias inclusivas en el aula, considerando la diversidad de estudiantes (Barrios, 2022).	Percepción y predisposición de los docentes para aplicar estrategias inclusivas y atender a estudiantes con NEE en la educación regular.	<ul style="list-style-type: none"> - Cognitiva - Afectiva - Conductual 	<ul style="list-style-type: none"> - Creencias sobre inclusión - Disposición emocional - Aplicación de estrategias inclusivas - Percepción de dificultades en inclusión 	1-19	Cuestionario autoadministrado desarrollado por Barrios (2022).	Escala ordinal
Conocimiento sobre las Necesidades Educativas Especiales (NEE)	Marco teórico y práctico adquirido por los docentes para atender la diversidad educativa, incluyendo legislación, estrategias pedagógicas y recursos para estudiantes con NEE (EducaInclusión, 2022)	Nivel de dominio de los docentes sobre las características de las NEE, las estrategias de enseñanza adaptadas y las normativas vigentes en educación inclusiva.	<ul style="list-style-type: none"> -Cultura inclusiva. -Práctica inclusiva. -Política inclusiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de normativas de inclusión - Estrategias de enseñanza adaptadas - Uso de recursos para la inclusión 	1-20	Cuestionario de Conocimientos sobre las Necesidades Educativas Especiales	Intervalo

Anexo 4: Carta de presentación



DECLARACION JURADA DE INVESTIGACION

Nosotras, Lidia del Pilar Bancos Lalopó con DNI N° 16806803 y Jessica Tathiana Zamora Ramos con DNI N° 40623200 Alumnas de maestría de Posgrado- Universidad Católica de Trujillo del semestre 2024-1, del curso de Investigación I.

Nos comprometemos de manera voluntaria y consciente a asistir puntualmente y a participar activamente en las clases propuestas por la docente designada por la Universidad Católica de Trujillo, de acuerdo a nuestra mención y sección, estipulado en el cronograma Académico UCT-2024-1.

Entendemos que las clases híbridas es una oportunidad para mejorar nuestro proceso de aprendizaje y recibir una atención más personalizada por parte de la docente. Aceptamos la responsabilidad de ponernos al día con los contenidos, lecturas y avances que se hayan desarrollado en la clase, de manera que pueda integrarnos adecuadamente al ritmo del grupo y no afectar el desarrollo de las clases.

Asimismo, nos comprometemos a comunicarnos de manera oportuna con la docente de la mención, para resolver cualquier duda o inquietud que pueda surgir durante nuestro proceso de aprendizaje. Reconocemos que es nuestra responsabilidad estar al tanto de los horarios de consulta establecidos por el docente y asistir de forma adecuada para maximizar nuestro aprendizaje.

Declaramos que estamos utilizando el servicio de un año de maestría en la escuela de Posgrado de la Universidad Católica de Trujillo y que al terminar el semestre "I" debemos presentar finalizado nuestro producto académico: **INFORME DE INVESTIGACION**. Asimismo, debemos de registrar al ERP, tal cual, como señala los lineamientos de la universidad. Es una decisión tomada de manera consciente y no solicitaremos más tiempo de prórroga, que afecte a la planificación de nuestra casa de estudio.

Finalmente, firmamos esta carta de compromiso como muestra de nuestra aceptación y cumplimiento de lo establecido anteriormente, de no cumplirlo damos por aceptado la calificación del curso.

Firma: Hr 0009-0005-2675-0525

DNI N° 16806803

Firma: Hr 0009-0007-9705-7415

DNI N° 40623200



Anexo 5: Carta de autorización de recojo de datos

AUTORIZACIÓN DE USO DE INFORMACIÓN DE EMPRESA Y/O INSTITUCIÓN

Yo Miguel Antonio Ramos Paragüez
(Nombre del representante legal o persona facultada en permitir el uso de datos)

identificado con DNI 44081673 en mi calidad de Director
(Nombre del puesto del representante legal o persona facultada en permitir el uso de datos)

del área de _____

de la institución Nº 10738 "Cruz de Chile"
(Nombre del área de la empresa)

con R.U.C. Nº 20513421760 ubicada en la ciudad de Oyayubán

OTORGO LA AUTORIZACIÓN,

Al/la/s Sr(a/es) Lidia del Pilar Bances Lalopú, identificada con DNI Nº 16806803 y Jessica Tatiana Zamora Ramos, identificada con DNI Nº 40623200, del Programa de Maestría en EDUCACIÓN INCLUSIVA, para que utilice la siguiente información de la empresa:

Aplicación de instrumentos que miden las variables ACTITUDES HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA y CONOCIMIENTO SOBRE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE) en los docentes de su institución; con la finalidad de que pueda desarrollar su Informe estadístico, Trabajo de investigación, Tesis para optar el grado académico de Maestro/ Doctor.

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.



Miguel Antonio Ramos Paragüez
REPRESENTANTE LEGAL
DE LA EMPRESA
DIRECTOR

Firma y sello del Representante Legal

DNI: 44081673

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.

Lidia del Pilar Bances Lalopú
DNI: 16806803

Jessica Tatiana Zamora Ramos
DNI: 40623200

Anexo 6: Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nosotras, Lidia del Pilar Bances Lalopú y Jessica Tatiana Zamora Ramos; tenemos el agrado de dirigirnos a usted para saludarlo(a) muy cordialmente y al mismo tiempo solicitar su participación libre en este estudio que tiene fines estrictamente académicos. La investigación está relacionada con **CONOCIMIENTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE OMBLAYO 2024**

Atendiendo a su voluntad y colaboración, le solicitamos, **FIRME** este documento de consentimiento.

Acepto libre y voluntariamente participar activamente en este estudio, cuya información otorgada será manejada de forma confidencial y comprendo que, en calidad de participante voluntario, puedo dejar de participar de esta actividad en algún momento que considere propio hacerla. También entiendo que no se otorgará, ni recibirá algún pago o beneficio económico por la participación.

NOMBRE:

Lidia del Pilar Bances Lalopú

FIRMA:



NOMBRE:

Jessica Tatiana Zamora Ramos

FIRMA:



Fecha: 28/08/ 2024

Anexo 7: Matriz de operacionalización de variables

TÍTULO	FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	HIPÓTESIS	OBJETIVOS	VARIABLES	DIMENSIONES	METODOLOGÍA
Conocimiento de necesidades educativas especiales y las Actitudes hacia la Inclusión Educativa en docentes de instituciones educativas Chiclayo 2024.	Problema general ¿Cuál es la relación entre el conocimiento de necesidades educativas especiales y las Actitudes hacia la Inclusión Educativa en docentes de instituciones educativas Chiclayo 2024?	Hipótesis general Hipótesis Nula (H0): No existe una relación significativa entre el nivel de conocimiento de los docentes sobre necesidades educativas especiales y las Actitudes hacia la Inclusión Educativa de instituciones educativas Chiclayo 2024. Hipótesis específicas H1: Existe la relación entre la dimensión Cultura inclusiva y las Actitudes hacia la Inclusión Educativa de los docentes de instituciones educativas Chiclayo 2024. H2: existe la relación entre la dimensión Práctica inclusiva y las Actitudes hacia la Inclusión Educativa de los docentes de instituciones educativas Chiclayo 2024. H3: Existe la relación entre la dimensión Política Inclusiva y las Actitudes hacia la Inclusión Educativa de los docentes de instituciones educativas Chiclayo 2024.	General: Determinar la relación entre el conocimiento de necesidades educativas especiales y las Actitudes hacia la Inclusión Educativa de los docentes de instituciones educativas Chiclayo 2024. Específicos: •Identificar el nivel de conocimiento de necesidades educativas especiales en docentes de instituciones educativas Chiclayo 2024. •Identificar el grado de Actitud hacia la Inclusión Educativa en docentes de instituciones educativas Chiclayo 2024. •Determinar la relación entre la dimensión Cultura inclusiva y las Actitudes hacia la Inclusión Educativa de los docentes de instituciones educativas Chiclayo 2024. •Determinar la relación entre la dimensión Práctica inclusiva y las Actitudes hacia la Inclusión Educativa de los docentes de instituciones educativas Chiclayo 2024. •Determinar la relación entre la dimensión Política Inclusiva y las Actitudes hacia la Inclusión Educativa de los docentes de instituciones educativas Chiclayo 2024.	Conocimiento de necesidades educativas especiales.	Cultura inclusiva. Práctica inclusiva. Política inclusiva.	Enfoque: Cuantitativo Tipo de investigación: Básica Diseño: Descriptivo correlacional,  <pre> graph LR M --> V1 M --> V2 V1 <--> r V2 </pre>
				Actitudes hacia la Inclusión Educativa	- Cognitiva - Afectiva - Conductual	

Anexo 8: Validación de juicio de expertos

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del informante: Jiménez Rojas José Antonio Martín
- 1.2 Institución donde labora: Universidad César Vallejo
- 1.3 Nombre del Instrumento motivo de Evaluación: CUESTIONARIO DE CONOCIMIENTO SOBRE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
- 1.4 Autor del instrumento: Barrios Orderique
- 1.5 Título de la Investigación: CONOCIMIENTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE CHICLAYO 2024

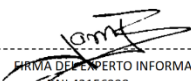
II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA			
		0 5	6 10	11 15	16 20	26 30	31 35	36 40	41 45	46 50	51 55	56 60	61 65	66 70	71 75	76 80	81 85	86 90	91 95	96 100	
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.															X					
2.OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.															X					
3.ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica															X					
4.ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica															X					
5.SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad															X					
6.INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar estrategias utilizadas															X					
7.CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos															X					
8.COHERENCIA	Entre dimensiones, índices e indicadores.															X					
9.METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico															X					
10.PERTINENCIA	Es útil y funcional para la investigación.															X					

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Favorable a ser aplicado

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 80

Fecha: 7/5/2024


 FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE
 DNI 43156998

Dr. Jiménez Rojas José Antonio Martín

Presente.-


De mi consideración:

Tengo a bien dirigirme a Ud. para saludarlo(a) muy cordialmente y al mismo tiempo presentarle el Instrumento de recolección de datos validado por Jessica Tathiana Zamora Ramos y Lidia del Pilar Bances Lalopu, MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA de la Universidad Católica de Trujillo. El proyecto de investigación tiene como título: **CONOCIMIENTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE CHICLAYO 2024**

En tal sentido conoedores de su apoyo en el que hacer investigativo y en el campo del ejercicio profesional recurrimos a Ud. para que se sirva colaborar como **Juez experto** de la validación del/los Instrumento (s) que se utilizarán en la presente Investigación.

Agradeciéndole anticipadamente la atención que se sirva brindar a la presente, le reitero mis sentimientos de consideración y estima personal.

Atentamente,



Jessica Tathiana Zamora Ramos



Lidia del Pilar Bances Lalopu

TABLA DE VALORACIÓN DEL EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

INSTRUCCIONES: Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia.

En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

Nº		Alternativas de Evaluación					Observaciones
		E	B	M	X	C	
1	Prepara un ambiente inclusivo y acogedor hacia los estudiantes		X				
2	Considera que el ambiente de la Institución es acogedor y valora a todos sus integrantes equitativamente		X				
3	Ofrece espacios de aprendizaje como parte del derecho educativo		X				
4	Usted motiva a sus estudiantes a ayudarse unos a otros.		x				
5	Establece una comunicación adecuada con los padres de familia de los estudiantes, con el fin de mejorar la inclusión.		X				
6	Trabaja en forma colaborativa con toda la comunidad.		X				
7	Desarrolla prácticas de sensibilización hacia los estudiantes		X				
8	Considera la diversidad de los estudiantes como recurso para mejorar la enseñanza y el aprendizaje		X				
9	Conoce y aprovecha los recursos de la comunidad educativa		X				
10	Presta atención a alumnos que tienen dificultad de aprendizaje, genera un apoyo a su aprendizaje		X				
11	Fomenta la participación inclusiva hacia los estudiantes		X				
12	Realiza dinámicas llamativas para fomentar la integración y participación de los estudiantes como parte del derecho inclusivo		X				
13	Adapta su metodología para dar respuesta a los estudiantes inclusivos		x				
14	Se siente preparado para ser un docente inclusivo		X				
15	Establece equipos de aprendizaje para que los estudiantes se sientan valorados		X				
16	La Institución realiza capacitaciones inclusivas y pedagógicas para mejorar el aprendizaje equitativo		X				
17	La institución mantiene un enfoque de liderazgo inclusivo		X				
18	Practica la normativa inclusiva de su institución		X				
19	Selecciona grupos de aprendizaje para promover el trabajo colaborativo		X				
20	Integra la motivación como aspecto esencial en el desarrollo del currículo		X				

CONCLUSIÓN DE LA EVALUACIÓN:

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de ítems			X	
Amplitud de contenido			X	
Redacción de los ítems			X	
Claridad y precisión			X	
Pertinencia			x	

Evaluado por:

Apellidos y Nombres: Jiménez Rojas José Antonio Martín

Colegiatura: C.Ps.P. 14779

DNI: 43156998


Firma

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del informante: Jiménez Rojas José Antonio Martín
- 1.2 Institución donde labora: Universidad César Vallejo
- 1.3 Nombre del Instrumento motivo de Evaluación: CUESTIONARIO DE ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
- 1.4 Autor del instrumento: Barrios Orderique
- 1.5 Título de la Investigación: CONOCIMIENTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE CHICLAYO 2024

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA			
		0 5	6 10	11 15	16 20	61 25	26 30	31 35	36 40	41 45	46 50	51 55	56 60	61 65	66 70	71 75	76 80	81 85	86 90	91 95	96 100
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.																X				
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																X				
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica																X				
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica																X				
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad																X				
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar estrategias utilizadas																X				
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos																X				
8. COHERENCIA	Entre dimensiones, índices e indicadores.																X				
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico																X				
10. PERTINENCIA	Es útil y funcional para la investigación.																X				

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Favorable a ser aplicado

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 80

Fecha: 7/5/2024

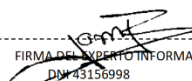

 FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE
 DN: 43156998

TABLA DE VALORACIÓN DEL EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

INSTRUCCIONES: Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia.

En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

Nº		Alternativas de Evaluación					Observaciones
		E	B	M	X	C	
1	Los profesores deben estar dispuestos a reflexionar sobre su práctica pedagógica en favor de la inclusión		X				
2	Todos los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) tienen derecho a ser incluidos en cualquier aula de educación básica regular		X				
3	Los estudiantes con NEE solo deberían ser incluidos en talleres de música, artes plásticas y deporte		X				
4	Solo los profesores que atienden a niños con NEE tienen el deber de capacitarse para responder a la educación inclusiva		x				
5	Una institución educativa de calidad no puede poner en riesgo el aprendizaje de sus estudiantes, incluyendo a otros con necesidades educativas especiales		X				
6	Los profesores de todas las áreas pedagógicas no están obligados a saber adaptar los métodos de trabajo a las características y necesidades de los estudiantes		X				
7	El aprendizaje de los estudiantes con NEE debería estar exclusivamente en manos de los Psicólogos y otros especialistas		X				
8	Trabajar con estudiantes que presentan NEE es un reto gratificante y enriquecedor para los profesionales		X				
9	Los estudiantes con NEE podrían representar un peligro para sus compañeros de clase		X				
10	Es incómodo realizar actividades con estudiantes que presenten NEE		X				
11	Los estudiantes con Síndrome de Down, producen temor hacia los profesores debido a sus reacciones inesperadas		X				
12	Los estudiantes con trastorno específico del aprendizaje (dislexia, discalculia y disgrafía) son un ejemplo de superación y constancia para el resto de la clase		X				
13	Intentar educar a niños con parálisis cerebral es una pérdida de tiempo		x				
14	Los estudiantes con alteraciones de conducta no deberían participar en talleres o en actividades extracurriculares, porque supone un riesgo para sus compañeros		X				
15	Los estudiantes con discapacidad intelectual perjudican la calidad de la enseñanza y de aprendizaje en todos los sistemas educativos		X				
16	La atención de los estudiantes con NEE debería estar únicamente en manos de los psicólogos		X				
17	Depende de la habilidad que tenga el profesor para reconocer las características y necesidades educativas de sus estudiantes, pues solo así logrará tomar decisiones curriculares y adaptarlas a la práctica pedagógica como respuesta a las necesidades educat		X				
18	Se debería tomar en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes en todas las experiencias curriculares		X				
19	El trabajo de planificación de la evaluación en equipo de los profesores es fundamental sobre todo quienes tienen a cargo aulas inclusivas		X				

CONCLUSIÓN DE LA EVALUACIÓN:

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de ítems			X	
Amplitud de contenido			X	
Redacción de los ítems			X	
Claridad y precisión			X	
Pertinencia			x	

Evaluado por:

Apellidos y Nombres: Jiménez Rojas José Antonio Martín

Colegiatura: C.Ps.P. 14779

DNI: 43156998


Firma

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del informante: Gavidia Samame Mercedes Friorella
- 1.2 Institución donde labora: Universidad Católica de Tujillo
- 1.3 Nombre del Instrumento motivo de Evaluación: CUESTIONARIO DE CONOCIMIENTO SOBRE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
- 1.4 Autor del instrumento: Barrios Orderique
- 1.5 Título de la Investigación: CONOCIMIENTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE CHICLAYO 2024


II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA			
		0 5	6 10	11 15	16 20	61 25	26 30	31 35	36 40	41 45	46 50	51 55	56 60	61 65	66 70	71 75	76 80	81 85	86 90	91 95	96 100
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.																X				
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																X				
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica																X				
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica																X				
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad																X				
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar estrategias utilizadas																X				
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos																X				
8. COHERENCIA	Entre dimensiones, índices e indicadores.																X				
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico																X				
10. PERTINENCIA	Es útil y funcional para la investigación.																X				

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Favorable a ser aplicado

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 80

Fecha: 7/5/2024



 FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE
 DNI 46515653

Dra. Gavidia Samame Mercedes Friorella

Presente.-

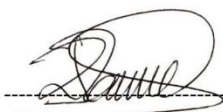
De mi consideración:

Tengo a bien dirigirme a Ud. para saludarlo(a) muy cordialmente y al mismo tiempo presentarle el Instrumento de recolección de datos validado por Jessica Tathiana Zamora Ramos y Lidia del Pilar Bances Lalopu, MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA de la Universidad Católica de Trujillo. El proyecto de investigación tiene como título: **CONOCIMIENTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE CHICLAYO 2024**

En tal sentido conoedores de su apoyo en el que hacer investigativo y en el campo del ejercicio profesional recurrimos a Ud. para que se sirva colaborar como **Juez experto** de la validación del/los Instrumento (s) que se utilizarán en la presente Investigación.

Agradeciéndole anticipadamente la atención que se sirva brindar a la presente, le reitero mis sentimientos de consideración y estima personal.

Atentamente,



Jessica Tathiana Zamora Ramos



Lidia del Pilar Bances Lalopu

TABLA DE VALORACIÓN DEL EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

INSTRUCCIONES: Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia.

En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

Nº		Alternativas de Evaluación					Observaciones
		E	B	M	X	C	
1	Prepara un ambiente inclusivo y acogedor hacia los estudiantes		X				
2	Considera que el ambiente de la Institución es acogedor y valora a todos sus integrantes equitativamente		X				
3	Ofrece espacios de aprendizaje como parte del derecho educativo		X				
4	Usted motiva a sus estudiantes a ayudarse unos a otros.		x				
5	Establece una comunicación adecuada con los padres de familia de los estudiantes, con el fin de mejorar la inclusión.		X				
6	Trabaja en forma colaborativa con toda la comunidad.		X				
7	Desarrolla prácticas de sensibilización hacia los estudiantes		X				
8	Considera la diversidad de las estudiantes como recurso para mejorar la enseñanza y el aprendizaje		X				
9	Conoce y aprovecha los recursos de la comunidad educativa		X				
10	Presta atención a alumnos que tienen dificultad de aprendizaje, genera un apoyo a su aprendizaje		X				
11	Fomenta la participación inclusiva hacia los estudiantes		X				
12	Realiza dinámicas llamativas para fomentar la integración y participación de los estudiantes como parte del derecho inclusivo		X				
13	Adapta su metodología para dar respuesta a los estudiantes inclusivos		x				
14	Se siente preparado para ser un docente inclusivo		X				
15	Establece equipos de aprendizaje para que los estudiantes se sientan valorados		X				
16	La Institución realiza capacitaciones inclusivas y pedagógicas para mejorar el aprendizaje equitativo		X				
17	La institución mantiene un enfoque de liderazgo inclusivo		X				
18	Practica la normativa inclusiva de su institución		X				
19	Selecciona grupos de aprendizaje para promover el trabajo colaborativo		X				
20	Integra la motivación como aspecto esencial en el desarrollo del currículo		X				

CONCLUSIÓN DE LA EVALUACIÓN:

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de ítems			X	
Amplitud de contenido			X	
Redacción de los ítems			X	
Claridad y precisión			X	
Pertinencia			x	

Evaluado por:

Apellidos y Nombres: Gavidia Samame Mercedes Friorella

Colegiatura: C.Ps.P. 20115

DNI: 46515653


Firma

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del informante: Gavidia Samame Mercedes Friorella
- 1.2 Institución donde labora: Universidad Católica de Tujillo
- 1.3 Nombre del Instrumento motivo de Evaluación: CUESTIONARIO DE ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
- 1.4 Autor del instrumento: Barrios Orderique
- 1.5 Título de la Investigación: CONOCIMIENTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE CHICLAYO 2024

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA			
		0 5	6 10	11 15	16 20	61 25	26 30	31 35	36 40	41 45	46 50	51 55	56 60	61 65	66 70	71 75	76 80	81 85	86 90	91 95	96 100
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.																X				
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																X				
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica																X				
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica																X				
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad																X				
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar estrategias utilizadas																X				
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos																X				
8. COHERENCIA	Entre dimensiones, índices e indicadores.																X				
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico																X				
10. PERTINENCIA	Es útil y funcional para la investigación.																X				

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Favorable a ser aplicado

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 80

Fecha: 7/5/2024


 FIRMADO POR EXPERTO INFORMANTE
 DNI 46515653

TABLA DE VALORACIÓN DEL EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

INSTRUCCIONES: Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia.

En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

Nº		Alternativas de Evaluación					Observaciones
		E	B	M	X	C	
1	Los profesores deben estar dispuestos a reflexionar sobre su práctica pedagógica en favor de la inclusión		X				
2	Todos los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) tienen derecho a ser incluidos en cualquier aula de educación básica regular		X				
3	Los estudiantes con NEE solo deberían ser incluidos en talleres de música, artes plásticas y deporte		X				
4	Solo los profesores que atienden a niños con NEE tienen el deber de capacitarse para responder a la educación inclusiva		x				
5	Una institución educativa de calidad no puede poner en riesgo el aprendizaje de sus estudiantes, incluyendo a otros con necesidades educativas especiales		X				
6	Los profesores de todas las áreas pedagógicas no están obligados a saber adaptar los métodos de trabajo a las características y necesidades de los estudiantes		X				
7	El aprendizaje de los estudiantes con NEE debería estar exclusivamente en manos de los Psicólogos y otros especialistas		X				
8	Trabajar con estudiantes que presentan NEE es un reto gratificante y enriquecedor para los profesionales		X				
9	Los estudiantes con NEE podrían representar un peligro para sus compañeros de clase		X				
10	Es incómodo realizar actividades con estudiantes que presenten NEE		X				
11	Los estudiantes con Síndrome de Down, producen temor hacia los profesores debido a sus reacciones inesperadas		X				
12	Los estudiantes con trastorno específico del aprendizaje (dislexia, discalculia y disgrafía) son un ejemplo de superación y constancia para el resto de la clase		X				
13	Intentar educar a niños con parálisis cerebral es una pérdida de tiempo		x				
14	Los estudiantes con alteraciones de conducta no deberían participar en talleres o en actividades extracurriculares, porque supone un riesgo para sus compañeros		X				
15	Los estudiantes con discapacidad intelectual perjudican la calidad de la enseñanza y de aprendizaje en todos los sistemas educativos		X				
16	La atención de los estudiantes con NEE debería estar únicamente en manos de los psicólogos		X				
17	Depende de la habilidad que tenga el profesor para reconocer las características y necesidades educativas de sus estudiantes, pues solo así logrará tomar decisiones curriculares y adaptarlas a la práctica pedagógica como respuesta a las necesidades educat		X				
18	Se debería tomar en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes en todas las experiencias curriculares		X				
19	El trabajo de planificación de la evaluación en equipo de los profesores es fundamental sobre todo quienes tienen a cargo aulas inclusivas		X				

CONCLUSIÓN DE LA EVALUACIÓN:

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de ítems			X	
Amplitud de contenido			X	
Redacción de los ítems			X	
Claridad y precisión			X	
Pertinencia			x	

Evaluado por:

Apellidos y Nombres: Gavidia Samame Mercedes Friorella

Colegiatura: C.Ps.P. 20115

DNI: 46515653



 Firma

Dra. Wendi Cedillo Lozada

Presente.-


De mi consideración:

Tengo a bien dirigirme a Ud. para saludarlo(a) muy cordialmente y al mismo tiempo presentarle el Instrumento de recolección de datos validado por Jessica Tathiana Zamora Ramos y Lidia del Pilar Bances Lalopu, MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA de la Universidad Católica de Trujillo. El proyecto de investigación tiene como título: **CONOCIMIENTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE CHICLAYO 2024**

En tal sentido conoedores de su apoyo en el que hacer investigativo y en el campo del ejercicio profesional recurrimos a Ud. para que se sirva colaborar como **Juez experto** de la validación del/los Instrumento (s) que se utilizarán en la presente Investigación.

Agradeciéndole anticipadamente la atención que se sirva brindar a la presente, le reitero mis sentimientos de consideración y estima personal.

Atentamente,



Jessica Tathiana Zamora Ramos



Lidia del Pilar Bances Lalopu

TABLA DE VALORACIÓN DEL EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

INSTRUCCIONES: Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia.

En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

Nº		Alternativas de Evaluación					Observaciones
		E	B	M	X	C	
1	Prepara un ambiente inclusivo y acogedor hacia los estudiantes		X				
2	Considera que el ambiente de la Institución es acogedor y valora a todos sus integrantes equitativamente		X				
3	Ofrece espacios de aprendizaje como parte del derecho educativo		X				
4	Usted motiva a sus estudiantes a ayudarse unos a otros.		x				
5	Establece una comunicación adecuada con los padres de familia de los estudiantes, con el fin de mejorar la inclusión.		X				
6	Trabaja en forma colaborativa con toda la comunidad.		X				
7	Desarrolla prácticas de sensibilización hacia los estudiantes		X				
8	Considera la diversidad de las estudiantes como recurso para mejorar la enseñanza y el aprendizaje		X				
9	Conoce y aprovecha los recursos de la comunidad educativa		X				
10	Presta atención a alumnos que tienen dificultad de aprendizaje, genera un apoyo a su aprendizaje		X				
11	Fomenta la participación inclusiva hacia los estudiantes		X				
12	Realiza dinámicas llamativas para fomentar la integración y participación de los estudiantes como parte del derecho inclusivo		X				
13	Adapta su metodología para dar respuesta a los estudiantes inclusivos		x				
14	Se siente preparado para ser un docente inclusivo		X				
15	Establece equipos de aprendizaje para que los estudiantes se sientan valorados		X				
16	La Institución realiza capacitaciones inclusivas y pedagógicas para mejorar el aprendizaje equitativo		X				
17	La institución mantiene un enfoque de liderazgo inclusivo		X				
18	Practica la normativa inclusiva de su institución		X				
19	Selecciona grupos de aprendizaje para promover el trabajo colaborativo		X				
20	Integra la motivación como aspecto esencial en el desarrollo del currículo		X				

CONCLUSIÓN DE LA EVALUACIÓN:

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de ítems			X	
Amplitud de contenido			X	
Redacción de los ítems			X	
Claridad y precisión			X	
Pertinencia			x	

Evaluado por:

Apellidos y Nombres: Wendi Cedillo Lozada

Colegiatura: C.Ps.P. 14776

DNI: 43512438


 Dra. Wendy Cedillo Lozada
 Firma

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del informante: Wendi Cedillo Lozada
- 1.2 Institución donde labora: Universidad Nacional de Tumbes
- 1.3 Nombre del Instrumento motivo de Evaluación: CUESTIONARIO DE ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
- 1.4 Autor del instrumento: Barrios Orderique
- 1.5 Título de la Investigación: CONOCIMIENTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE CHICLAYO 2024

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA			
		0 5	6 10	11 15	16 20	61 25	26 30	31 35	36 40	41 45	46 50	51 55	56 60	61 65	66 70	71 75	76 80	81 85	86 90	91 95	96 100
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.																X				
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																X				
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica																X				
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica																X				
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad																X				
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar estrategias utilizadas																X				
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos																X				
8. COHERENCIA	Entre dimensiones, índices e indicadores.																X				
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico																X				
10. PERTINENCIA	Es útil y funcional para la investigación.																X				

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Favorable a ser aplicado

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 80

Fecha: 7/5/2024


 Dra. Wendy Cedillo Lozada
FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE
DNI 43512438

TABLA DE VALORACIÓN DEL EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

INSTRUCCIONES: Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia.

En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

Nº		Alternativas de Evaluación					Observaciones
		E	B	M	X	C	
1	Los profesores deben estar dispuestos a reflexionar sobre su práctica pedagógica en favor de la inclusión		X				
2	Todos los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) tienen derecho a ser incluidos en cualquier aula de educación básica regular		X				
3	Los estudiantes con NEE solo deberían ser incluidos en talleres de música, artes plásticas y deporte		X				
4	Solo los profesores que atienden a niños con NEE tienen el deber de capacitarse para responder a la educación inclusiva		x				
5	Una institución educativa de calidad no puede poner en riesgo el aprendizaje de sus estudiantes, incluyendo a otros con necesidades educativas especiales		X				
6	Los profesores de todas las áreas pedagógicas no están obligados a saber adaptar los métodos de trabajo a las características y necesidades de los estudiantes		X				
7	El aprendizaje de los estudiantes con NEE debería estar exclusivamente en manos de los Psicólogos y otros especialistas		X				
8	Trabajar con estudiantes que presentan NEE es un reto gratificante y enriquecedor para los profesionales		X				
9	Los estudiantes con NEE podrían representar un peligro para sus compañeros de clase		X				
10	Es incómodo realizar actividades con estudiantes que presentan NEE		X				
11	Los estudiantes con Síndrome de Down, producen temor hacia los profesores debido a sus reacciones inesperadas		X				
12	Los estudiantes con trastorno específico del aprendizaje (dislexia, discalculia y disgrafía) son un ejemplo de superación y constancia para el resto de la clase		X				
13	Intentar educar a niños con parálisis cerebral es una pérdida de tiempo		x				
14	Los estudiantes con alteraciones de conducta no deberían participar en talleres o en actividades extracurriculares, porque supone un riesgo para sus compañeros		X				
15	Los estudiantes con discapacidad intelectual perjudican la calidad de la enseñanza y de aprendizaje en todos los sistemas educativos		X				
16	La atención de los estudiantes con NEE debería estar únicamente en manos de los psicólogos		X				
17	Depende de la habilidad que tenga el profesor para reconocer las características y necesidades educativas de sus estudiantes, pues solo así logrará tomar decisiones curriculares y adaptarlas a la práctica pedagógica como respuesta a las necesidades educat		X				
18	Se debería tomar en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes en todas las experiencias curriculares		X				
19	El trabajo de planificación de la evaluación en equipo de los profesores es fundamental sobre todo quienes tienen a cargo aulas inclusivas		X				

CONCLUSIÓN DE LA EVALUACIÓN:

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de ítems			X	
Amplitud de contenido			X	
Redacción de los ítems			X	
Claridad y precisión			X	
Pertinencia			x	

Evaluado por:

Apellidos y Nombres: Wendi Cedillo Lozada

Colegiatura: C.Ps.P. 14776

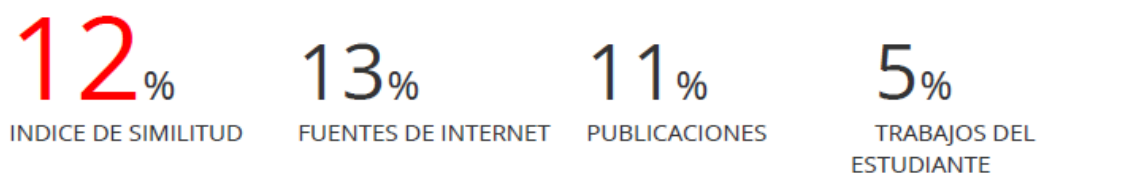
DNI: 43512438


 Dra. Wendy Cedillo Lozada
 Firma

Anexo 9: Reporte de Turnitin

CONOCIMIENTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE CHICLAYO 2024

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.uct.edu.pe	Fuente de Internet	4%
2	repositorio.ucv.edu.pe	Fuente de Internet	3%
3	hdl.handle.net	Fuente de Internet	2%
4	repositorio.untumbes.edu.pe	Fuente de Internet	1%
5	Submitted to Universidad Catolica de Trujillo	Trabajo del estudiante	1%
6	repositorio.usmp.edu.pe	Fuente de Internet	1%

Excluir citas Activo

Excluir bibliografía Activo

Excluir coincidencias < 1%