

ACTITUDES INCLUSIVAS DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR EN DOS DISTRITOS DEL PERÚ DURANTE LA PANDEMIA POR EL COVID 19, 2022

por Julissa Maribel Rodríguez Cosamalón

Fecha de entrega: 23-may-2023 11:44a.m. (UTC-0500)

Identificador de la entrega: 2100188043

Nombre del archivo: INFORME_FINAL_DE_TESIS_CORRECTO_ACTUAL_1.docx (598.06K)

Total de palabras: 10973

Total de caracteres: 60401

6
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO

BENEDICTO XVI

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA



3
**ACTITUDES INCLUSIVAS DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN
BÁSICA REGULAR EN DOS DISTRITOS DEL PERÚ DURANTE LA
PANDEMIA POR EL COVID 19, 2022**

Tesis para obtener el grado académico de
MAESTRO EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

AUTORAS

Julissa Maribel Rodríguez Cosamalón
OCID: <https://orcid.org/0000-0003-2051-524X>
Josefina Clemencia Rondan Mena
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9578-5709>

ASESOR

Dr. Abdías Chávez Epiquén
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5589-5217>

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Formación docente en inclusión e integración escolar

TRUJILLO - PERÚ

2023

I. INTRODUCCIÓN

La educación a lo largo del tiempo ha ido evolucionando, durante décadas sólo un sector de la población podía acceder a ella, se excluían a las personas por diversos motivos, ya sea por género, tener escasos recursos, provenir de alguna etnia, practicar un idioma, religión diferente o presentar alguna discapacidad. En la actualidad, la educación es considerado un derecho fundamental y está reconocido en diversas normativas internacionales como por ejemplo la Convención de los Derechos del Niño, La Declaración de Salamanca y las constituciones políticas de cada país, lo cual contribuyó en gran manera para el cierre de brechas educativas.

Sin embargo, materializar tal derecho en la práctica sigue siendo hasta el día hoy un reto para todo sistema educativo pues aún existen una serie de barreras que limitan acceder a ella. Existe una debilidad en cuanto a igualdad de oportunidades de acceso a la educación, se hace poco por promover la inclusión de estudiantes que presenten alguna discapacidad o alguna necesidad educativa especial (NEE). Los datos proporcionados por la Unesco (2001) citado por Echevarría, et al. (2012), acerca de la proporción de estudiantes en el mundo que no logran ingresar o formar parte del sistema educativo por razones de discapacidad son sin duda alguna preocupantes, ya que de “140 millones de niño/as en el mundo que se encuentran fuera del sistema educativo la tercera parte de ellos presenta una discapacidad”. (p.31).

Dentro de la variedad de causas que originan esta problemática, una de ellas son las actitudes que manifiestan los profesores, ello se puede evidenciar en la investigación desarrollada por Sevilla, et al (2018) en la cual estudiaron a 680 profesores y concluyeron que existe una actitud negativa de los docentes hacia la educación inclusiva.

Este último término se está utilizando con mayor frecuencia y se lo puede entender como un nuevo enfoque educativo en el cual el estudiante no es el que se adapta a la institución, es decir el educado no debe ser separado o excluido en ambientes o aulas de clase exclusivas donde se utilizan programas especiales para este determinado tipo de personas; sino por el contrario, se busca que sea el aula

quién responda a las necesidades de cada estudiante garantizando que este forme parte de un aula regular, de manera que pueda entrar en un contexto similar al de la sociedad y realidad en la que se vive diariamente.

La UNESCO (1994) citado en Juárez, et al. (2010) consideran que “aquellos alumnos con necesidades educativas especiales deben tener acceso a los colegios de educación regular, donde deben ser acomodados con estrategias pedagógicas centradas en el alumno para responder a sus necesidades.” (p.73). Es decir, se debe dejar de lado aquel pensamiento erróneo que es difícil integrar a estos estudiantes en centros educativos regulares pues ello ha provocado que muchos se quedan fuera del sistema educativo y no logren un desarrollo social pleno.

Lo mencionado anteriormente implica un desafío importante para todo el sistema educativo pues Las Normas sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad 1994, publicado por la Asamblea General de Naciones Unidas y Derechos Humanos 1993, no solo responsabilizan a las escuelas regulares de facilitar el acceso y brindar servicios de apoyo a las personas con discapacidades, sino también a las autoridades docentes en general ya que son los encargados de planificar la enseñanza de dichas personas, propiciar la participación de los padres en todo el proceso educativo, así como elaborar planes de estudios que sean flexibles y adaptables.

En pocas palabras, para que se logre la inclusión de estos estudiantes la labor del profesor juega un rol fundamental pues es el principal impulsor de la inclusión de estos estudiantes dentro de su aula, para ello necesitan poseer las actitudes afectivas, cognitivas y conductuales inclusivas necesarias para desenvolverse mejor frente a la diversidad de estudiantes que existen en los salones de clase.

Uno de los problemas asociados a las actitudes cognitivas que se ha podido evidenciar en la educación en el mundo, es la poca capacitación por parte del profesor para enseñar a niños con discapacidad o alguna NEE. El Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020 de la Unesco revelan que, en los países Latinoamericanos como Brasil, México y Chile, más del 50% indicó tener necesidad de desarrollo profesional en temas de inclusión para poder enseñar estudiantes con necesidades especiales, a comparación de Japón y Vietnam cuyo porcentaje era del

40%, este mismo informe muestra ¹⁸ que “de 168 países, un 61% dice ofrecer capacitación docente en materia de inclusión” (p.02), cifra no muy alentadora pues cerca del 40% de países no capacitan a sus profesores.

La crisis sanitaria acrecentó aún más esta problemática, si en un contexto normal de presencialidad los profesores no se encontraban preparados para enseñar a estudiantes con NEE, en un entorno virtual completamente distinto al que todos estábamos acostumbrados sería aún más complicado.

En el país de Ecuador el diario El Comercio (2021) entrevistó a tres profesores quienes se dedicaban a la enseñanza de niños con NEE. La primera profesora, quien enseñaba a estudiantes con discapacidad auditiva, resaltó la dificultad que implicaba la enseñanza virtual y no sólo por los problemas de conectividad que esta modalidad requiere, sino considera que el desafío más grande que enfrentó fue el esfuerzo dedicado en la aplicación de recursos, técnicas y sesiones individualizadas de refuerzo. Afortunadamente, esta profesora logró adaptarse e innovar sus clases de forma creativa con carteles, dibujos y lenguaje de señas para sus alumnos. Situación similar enfrentó la segunda profesora, quien trabajó con estudiantes con discapacidad visual y se adaptó haciendo uso de carteles con letras grandes que sean visibles para sus estudiantes, grabando video tutoriales en el cuál involucra a los padres dentro del proceso de enseñanza y les enseña a elaborar cartillas de braille.

En el Perú, La agencia peruana de noticias Andina (2020) nos brinda información acerca de cómo realizaron sus estudios las personas con discapacidad durante el estado de emergencia sanitaria y menciona que existió aproximadamente quince mil familias integrado de niños, adolescentes y jóvenes con alguna discapacidad recibieron el servicio educativo a través de programas de radio y televisión.

Sin embargo, en el informe desarrollado por la Defensoría del pueblo (2020), en el cual se encuestó a 50 familias quienes tienen hijos con alguna discapacidad, los resultados demuestran que una de las principales barreras presentadas fue la ausencia de profesionales docentes especialistas en educación inclusiva tanto en Instituciones Educativas Públicas (70.29%) como Privadas (80%), además cerca del 40% de los encuestados señalaron no haber el acompañamiento necesario por parte del docente

de las instituciones educativas públicas y privadas, a ello se suma la falta de adaptación de los materiales de enseñanza con un 70.59%, todo ello ha generado comentarios negativos por parte de los padres atribuyendo que, “el 98% del tiempo de clase está dirigido al alumnado sin discapacidad, las clases no se encuentran adaptadas para niños con discapacidad intelectual, los docentes no están capacitados para trabajar con niños con necesidades especiales y peor a distancia, si de por si la educación a distancia es complicada para un estudiante regular, mucho más para un alumno de inclusión.” (p.09)

En el ámbito local, la educación que se brinda en las instituciones educativas del Distrito de Cascas no promueve la inclusión de los estudiantes que presentan discapacidad o alguna necesidad especial, puesto que la mayoría de instituciones no están adaptadas para la atención de estos estudiantes, no se cuenta con infraestructura y materiales adecuados que faciliten su enseñanza. Los profesores no se encuentran lo suficientemente capacitados para atender a dichos estudiantes dentro de las aulas, ocasionando que se les deje de lado en cuanto a su aprendizaje y se dediquen solamente a cuidar que no se lastimen.

Así mismo, antes de la pandemia se evidenció en una escuela primaria de la provincia Gran Chimú que, de 4 profesoras que trabaja con niños inclusivos, ninguna estaba preparada para la enseñanza de estos estudiantes, tres de ellas mostraron actitudes cariñosas; sin embargo, una profesora manifestó actitud agresiva con una estudiante con retardo leve, pues la niña en casa contó que había sido agredida físicamente, hecho que se registró en su debido momento frente a las autoridades pertinentes.

Por otro lado, el desarrollo de las clases virtuales se viene realizando mediante WhatsApp, debido a que los profesores no cuentan con las herramientas necesarias y solo cuentan con celular, existe solo una pequeña parte de los profesores que hace uso de la plataforma Zoom donde se da una interacción más directa con los estudiantes. En relación a los estudiantes con NEE, durante los cinco años de labores en esta localidad, por primera vez la Gerencia Regional de Educación de La Libertad (GRELL) se ha preocupado por capacitar a los profesores para que estos puedan enseñar y tratar a niños con necesidades especiales, no obstante, la capacitación no fue suficiente ya que solo se realizó una vez mediante la plataforma Zoom.

Las problemáticas presentadas nos permiten reflexionar en la importancia que representa realizar esta investigación, el no hacerlo daría cabida a continuar con la exclusión de estos estudiantes que por mucho tiempo vienen sufriendo e implicaría acrecentar aún más esa cifra de 26.4% de personas con discapacidad analfabetos (INEI citado por Carhuavilca, 2020 p.10).

Por tal motivo es que formulamos el siguiente problema general ¿Qué diferencia existe entre las actitudes inclusivas de los profesores de Educación Básica Regular del distrito de Cascas y el distrito de Cajacay durante la Pandemia por el Covid 19? Para poder dar respuesta a ella, se estableció como objetivo general determinar qué diferencia existe entre las actitudes inclusivas (afectivas, cognitivas y conductuales) de los profesores de Educación Básica Regular del distrito de Cascas y el distrito de Cajacay durante la Pandemia por el Covid 19.

A través de la comparación de resultados que se obtendrán de los dos distritos en estudio conoceremos si las actitudes inclusivas de los profesores de educación básica regular son similares entre sí y a las demás investigaciones hechas en el Perú y el extranjero. De ser así, resultará necesario saber los motivos por los cuáles los profesores presentan una actitud negativa hacia la inclusión de estos estudiantes dentro de sus aulas de clase, ¿será un problema netamente de falta de capacitación por parte del profesor? o existirán otros factores que influyen en ellos.

La presente investigación se justifica bajo 03 perspectivas; justificación teórica, práctica y metodológica. Es así que, teóricamente el concepto de Inclusión es un término que en los últimos años está cobrando mayor relevancia en el Perú y en el mundo en general, sobre todo en el ámbito educativo, con la presente investigación pretendemos servir como base y fuente de información para futuras investigaciones de otros autores que se preocupan por la educación inclusiva y consideran necesaria abordar aún más sobre este tema.

Así también, damos a conocer que esta investigación tiene un sustento científico pues se fundamenta en teorías de la actitud como la del aprendizaje que reconoce que las actitudes son aprendidas a partir de la recepción de la información del ambiente externo, además de la teoría de la consistencia cognitiva cuyo planteamiento relaciona que la actitud de la persona se forma por la información

recibida y por la información ya conocida previamente, finalmente la teoría de la disonancia cognitiva que establece el conflicto o incongruencia que tiene una persona entre sus ideas o creencias y las acciones que realiza, formando actitudes que se contradicen.

Desde el punto de vista práctico, las actitudes de los profesores son pieza clave e indispensable en el proceso de desarrollo de la educación inclusiva, por ello es importante poder conocer ¹ las actitudes inclusivas que presentan los profesores de Educación Básica Regular frente a sus alumnos en aulas de clase y en un contexto de pandemia, mediante esta investigación se obtendrá información relevante cuyos resultados servirán a los diversos actores del sistema educativo peruano.

En primer lugar, será de beneficio para las autoridades de turno, ya sea gobernadores regionales, alcaldes, directores de UGEL o directores de instituciones educativas públicas o privadas, ya que tendrán información confiable y valiosa para poder tomar decisiones acertadas, implementar políticas institucionales y establecer planes de mejora respecto a la inclusión los alumnos con NEE ¹ en las escuelas de educación básica regular.

En segundo lugar, la investigación será de ayuda para los profesores que participarán en este estudio, pues les permitirá realizarse un autodiagnóstico sobre sus actitudes inclusivas dentro y fuera de aula, así mismo serán capaces de identificar si realmente cuentan con los conocimientos necesarios para promover la inclusión, de no ser así, podrán capacitarse asistiendo a conferencias, talleres o charlas que les ayuden a mejorar sus estrategias de enseñanza a fin de facilitar el aprendizaje de los estudiantes con NEE.

En tercer lugar, ³⁰ ayudará a los padres de familia de los estudiantes con NEE, pues conocerán que la educación está cambiando y que sus hijos como cualquier otro, pueden formar parte de ella sin ningún impedimento de las instituciones educativas regulares.

En cuarto lugar, los principales beneficiados serán los estudiantes que gozarán de una mejor enseñanza en un ambiente donde los profesores a través de sus actitudes promuevan la inclusión de todos los estudiantes sin dejar de lado a ninguno.

Finalmente, la presente investigación se justifica metodológicamente, pues el instrumento que se empleará fue elaborado y adaptado a nuestra realidad en la que

nos encontramos actualmente, en ese sentido dicho instrumento podrá ser usado por otros investigadores para recabar información relacionadas al tema. Así también se realizará los procedimientos y cálculos necesarios para la comparación de los resultados que se obtendrá acerca de las actitudes inclusivas de los profesos de Educación Básica Regular.

Para tener mayor comprensión del tema materia de estudio acudimos a diversos materiales bibliográficos alojados en bases de datos como repositorios, revistas científicas que posean temáticas afines a la investigación tanto a nivel internacional, nacional y local. De esta manera, en el ámbito internacional se encontró el artículo científico de Sevilla, et al. (2018) quienes estudiaron a 680 profesores pertenecientes a los niveles preescolar, primaria y bachillerato para analizar la actitud de ellos hacia la educación inclusiva. Los autores concluyeron que existe una actitud negativa de los docentes hacia la educación inclusiva, debido a la falta de capacitación, preparación y experiencia para poder atender a estudiantes con necesidades especiales y a los padres de los mismos.

Angenscheidt y Navarrete (2017) por su parte desarrollaron una investigación similar, es decir estudiaron las actitudes docentes y la educación inclusiva pero con muestra menor, tomaron como muestra a 44 docentes de los niveles de inicial y primaria, sus resultados muestran que en su mayoría, representado por el 70% de los profesores indicaron estar de acuerdo que la educación en escuelas inclusivas beneficia socialmente a los estudiantes; sin embargo, el 70% manifestaron no encontrarse capacitados para atender a alumnos con necesidad especiales, y el 72% señalaron que no cuentan con el tiempo suficiente para poder atender a sus estudiantes.

Rosero, et al. (2020) en su artículo científico titulado "*Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad Intelectual*", investigación cuya muestra fue de 45 docentes. Los resultados indican que el 51,1 % de los docentes encuestados tuvieron una actitud indecisa frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en sus aulas, estos resultados también se reflejan en la entrevista que se les realizó, pues manifestaron no sentirse preparados y capaces de trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual debido a la complejidad que esta implica, a la vez que no cuentan con el apoyo e infraestructura

adecuadas. Así mismo, se demostró indicios de exclusión puesto que consideraron que a dichos estudiantes se les debería de dar un trato diferente en centros especializados.

En líneas generales, al analizar ligeramente los resultados y conclusiones de las investigaciones antes mencionadas, se puede observar que en el ámbito internacional ³² las actitudes docentes frente a la inclusión de estudiantes con alguna NEE no son muy favorables ni muy alentadoras.

Ahora bien, resulta necesario conocer si en el ámbito nacional los resultados presentan alguna diferencia o similitud a los estudios internacionales. En ese sentido, Gonzales (2019) abordó el tema de la educación inclusiva y estudió las actitudes de los profesores de cuatro centros educativos bajo tres dimensiones actitudes cognitivas, actitudes afectivas y actitudes conductuales. Los resultados de la tesis demuestran ¹ que las actitudes hacia la educación inclusiva de los 67 docentes evaluados son indecisas con un 63.41%, de igual manera analizados según la dimensión cognitiva el 73.17% no muestran actitudes favorables hacia la inclusión debido a la falta de conocimiento y preparación en estrategias de enseñanza para atender a la diversidad. Así mismo, en la dimensión afectiva el resultado es similar con 69.5% y atribuyen que sienten ¹⁴ cariño y aprecio a los estudiantes inclusivos, pero que la inclusión no es beneficioso para estos estudiantes. Finalmente, en la dimensión conductual el 62.2% se mostró indeciso, pero que tenían la disposición de actuar y poner esfuerzo en incluir a los estudiantes inclusivos.

⁶ Gutiérrez (2020) investigó en la ciudad de Huaral la actitud de 94 docentes del nivel primaria frente a la educación inclusiva, tesis presentada previo a la obtención del grado de Maestra en Psicología Educativa, los resultados arrojan que, del total de la muestra estudiada solo el 19.1% perciben que el nivel de la actitud es favorable, prevaleciendo los niveles indecisos y desfavorables con 59.6% y 21.3% respectivamente. Por otro lado, predomina la dimensión conductual con un 55.3%, permitiendo inferir que los docentes demuestran disposición para actuar y esforzarse frente a la educación inclusiva, pero se presenta una debilidad en la dimensión cognitiva (20.21%), por la falta de conocimiento de trabajo inclusivo dentro del aula.

Córdova (2017) investigó los mitos que poseen 77 docentes de educación primaria respecto a la discapacidad física, sensorial e intelectual y buscó encontrar una relación con las actitudes educativas inclusivas. Los resultados obtenidos tras la aplicación de una encuesta a la muestra antes mencionada revelan que existen un número de docentes quienes aún consideran que las personas con discapacidad nunca podrán trabajar, que las personas con discapacidad se sienten más en confianza con persona de su “mismo tipo”, que tienen una conducta agresiva, no obedecen órdenes y que están condenados a la pobreza. Sin embargo, este número de docentes es una minoría ya que cerca del 33.8% manifestaron actitudes bajas y muy bajas frente a la educación inclusiva, en comparación del 57.2% quienes presentaron actitudes buenas y muy buenas. Esta diferencia se da debido a que estos últimos conocen de manera general el proceso de la educación inclusiva y las necesidades educativas especiales asociados a discapacidad permitiéndoles actuar pertinentemente realizando actividades en favor de la discapacidad y el proceso de inclusión educativa.

Por otro lado, la prueba de hipótesis arrojó un valor $r = -0,775$, lo cual indica que existe una relación inversa entre los mitos docentes acerca de la discapacidad y actitudes negativas hacia la educación inclusiva. En consecuencia, se puede concluir que, a menor mitificación sobre la discapacidad, mayor actitud positiva para la educación inclusiva se obtendrá.

Respecto a las investigaciones desarrolladas en la localidad, encontramos que Mantilla (2020) abordó el tema de la empatía y buscó determinar la relación con las actitudes hacia la educación inclusiva. Para el cumplimiento de tal objetivo decidió trabajar con 38 docentes del nivel secundario a quienes se les aplicó un test de empatía cognitiva y afectiva, asimismo una escala de actitud de educación inclusiva. Los resultados muestran que los niveles de empatía de los docentes son en su mayoría bajos y las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva son negativas, principalmente en docentes del sexo femenino (96.2%), este rechazo hacia la inclusión se explica en el sentido que los docentes manifestaron sentirse poco preparados para la enseñanza de estudiantes con discapacidad en aulas regulares, que estos no alcanzan su mejor desarrollo académico en un aula regular y que capacitarse permanentemente para poder atenderlos les generaría estrés.

Alfaro (2017) también realizó una investigación sobre la percepción que poseen los docentes que trabajan en aulas inclusivas. En su investigación tomó como muestra a 85 docentes del Nivel Primario, a los cuales se les aplicó una entrevista. El autor concluye que existe una tendencia hacia una actitud negativa por parte del 44% de los entrevistados, estos docentes consideran que cuando los estudiantes incluidos y no incluidos trabajan conjuntamente dentro de un aula, la parte cognitiva de cada uno de ellos se ve afectada, impidiendo que desarrollen sus habilidades propias. Ello no quiere decir que los estudiantes que presentan alguna NEE no tengan potencial; por el contrario, la totalidad considera que poseen el potencial necesario para ser explotados en beneficio de ellos, pero el 14% indicó haber presentado situaciones, en las cuales se ha visto vulnerada la integridad de los estudiantes incluidos, ocasionando un ambiente de inseguridad en ellos.

Por otro lado, si bien el 74% hizo adaptaciones curriculares a favor de los estudiantes incluidos, el 70% mencionó haber tenido dificultades al momento de hacerlo atribuyendo el problema a la falta de asesoramiento por parte de los centros educativos.

Silva, et al. (2020) investigaron las actitudes de 27 docentes del nivel inicial ante estudiantes con necesidades educativas especiales, obteniendo como resultados que la actitud de los docentes del nivel inicial frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales es desfavorable con un 74.1% y solo del 25,9 % en el nivel ni favorable ni desfavorable. Concluyendo que la actitud de los docentes del distrito de Huaso ante a la inclusión educativa es desfavorable.

Cruz, et al. (2021) desarrollaron la investigación titulada "*Actitud de los docentes frente a estudiantes inclusivos de una Institución Educativa Pública de Cayaltí, Lambayeque 2020*" Los resultados que muestra la encuesta realizada a 28 docentes fue que la gran mayoría de los docentes no expresan una adecuada actitud con los estudiantes inclusivos de la institución educativa San Martín de Porras, Cayaltí.

Explicado ya los antecedentes los cuales muestran como ha se ha venido desarrollando y abordando las actitudes inclusivas en el sector educativo,

consideramos necesario delimitar los conceptos de la actitud inclusiva, así como buscar bases teóricas que la respalden.

La actitud es un término que ha sido ampliamente estudiado por diversos autores, sobre todo en la Psicología Social. A la fecha existen diversas definiciones enfocadas desde diversos puntos de vista; sin embargo, la mayoría de ellas no distan mucho de su origen latín *actitudo* que significa actuar. Es decir, la actitud viene a ser aquella disposición de un sujeto frente a determinados estímulos que lo inducen a actuar, reaccionar o comportarse de una manera en particular. Para algunos investigadores como es el caso de Díaz (2002) quien estudió minuciosamente este concepto, encontró que autores como Buendía (1994) define la actitud como la “predisposición aprendida, dirigida hacia un objeto, persona o situación, y que incluye dimensiones cognitivas, afectivas o evaluativas y disposiciones propiamente conductuales” (p.01). La definición de este autor de alguna manera coincide y respalda lo mencionado anteriormente, es más lo enriquece al considerar que las actitudes son aprendidas y que intervienen en ellas factores cognitivos que bien podrían estar ligadas a las creencias o pensamientos, y factores afectivos como las emociones o sentimientos. Para otros autores como Cantero, et al (1998) consideran también que las actitudes son aprendidas, que provienen de las experiencias que posee cada sujeto y que estas pueden ser favorables o desfavorables.

Investigaciones más actuales desarrolladas por Cestero y Paredes (2018) definen a la actitud como la “acción o reacción . . . de aceptación o rechazo que se produce por las creencias, favorables o adversas, hacia el hecho en cuestión.” (p.04). Bajo esta premisa encontraremos entonces que los sujetos manifestarán actitudes positivas o negativas, ello dependerá de la realidad que esté viviendo el individuo, el enfoque que le dé a determinada situación y su experiencia previa adquirida. De modo similar, para Garabal et al. (2018) la actitud es una predisposición aprendida que puede ser favorable o desfavorable.

Como pudimos observar en las distintas definiciones presentadas en párrafos anteriores los autores tienen un punto en común, coinciden en que las actitudes son aprendidas, ello nos permite inferir que al poseer tal característica las actitudes de las personas pueden ser modificadas, tal vez no en su totalidad, pero pueden presentar pequeños cambios a lo largo de su vida. En pocas palabras, lo que en algún momento

un objeto, sujeto o evento generó una actitud negativa, desfavorable o de rechazo en la persona, puede cambiar en una actitud positiva, favorable o de aceptación. (Ortega, 2010)

Ahora bien, desde el punto de vista educativo Cortés et al (2018) consideran que las actitudes son influenciadas por los factores cognitivos, afectivos y conductuales; por tanto, si se desea modificar o afianzar ciertas actitudes en los estudiantes se debe hacer énfasis en los tres componentes mencionados. Para Castrillón et al (2021) las actitudes son determinantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, este se transforma a través de la interacción y socialización entre los diferentes actores que la componen.

En síntesis, todas las definiciones tienen algo en común y es que ya sea de una manera u otra, toda actitud tiene una respuesta hacia un elemento, objeto, persona o suceso particular. Asimismo, coinciden en que las actitudes no son innatas al individuo sino al contrario, estas son parte de la vida individual o grupal, que se aprende y es influenciada por la experiencia del sujeto por ende son susceptibles de modificación.

A lo largo de la historia se han enunciado distintas teorías en cuanto a la formación de las actitudes, entre ellas encontramos

- **Teoría del aprendizaje.**

Esta teoría se basa en que las actitudes son aprendidas al igual que todas las cosas de la vida. Considera que las personas son los elementos sujetos pasivos que reciben permanentemente información nueva y adquieren las ideas, pensamientos, conductas del entorno que lo rodea (familia, sociedad, escuela, etc.) de manera tal que su aprendizaje se convierte en el detonador de la actitud que pueda tomar. Por tal motivo la actitud puede ser fomentada, reforzada o modificada por las experiencias subjetivas agradables o desagradables que haya aprendido el sujeto a lo largo de su vida.

- **Teoría de la consistencia cognitiva Afectivo-Cognitiva de Rosemberg:**

Esta teoría consiste en que el aprendizaje de las nuevas actitudes está vinculado a los conocimientos o información que ya conoce la persona previamente, y es en base a ese conocimiento que el individuo de forma racional desarrolla actitudes compatibles y consistentes a lo largo del tiempo.

- **Teoría de la disonancia cognitiva de Festinger.**

En contraparte a la teoría de Rosemberg, en esta teoría se hace referencia a la incongruencia interna de ideas, creencias y emociones en una persona, provocando un conflicto mental entre los que una persona sabe y como actúa, por tanto, tomamos dos actitudes que se contradicen(disonancia) que nosotros mismos intentamos evitar o disminuir. De esta forma, impulsamos a construir nuevas actitudes o a cambiarlas.

Incorporando estas teorías a la presente investigación, podríamos decir que la teoría del aprendizaje se manifestaría cuando un docente acoge nueva información acerca de la educación inclusiva de esta manera intentará desarrollar un cambio en su conducta a partir del nuevo conocimiento adquirido. Mientras que, la teoría de la consistencia cognitiva se ostenta cuando el docente en sus esfuerzos por estudiar algo nuevo a cerca de la educación inclusiva, procura memorizarlo a través de lo que está aprendiendo con lo que ya sabe de ese tema, de esta forma al momento de querer recordar lo nuevo se le facilitará acordarse de lo memorizado. Por su parte, la teoría de la disonancia cognitiva se hace notoria cuando el docente a pesar de haber adquirido conocimientos con respecto a la educación inclusiva y no desarrolla vínculos afectivos con los estudiantes con necesidades educativas especiales, siente incomodidad ya que tiene ideas que se contradicen con sus actos. Las teorías de la formación de actitudes

abordadas nos ayudarán a comprender como el sujeto a través de su experiencia, la adquisición nuevos conocimientos y el desarrollo de su lado afectivo-cognitivo hacia un elemento, persona o situación mostrará una actitud.

La labor docente es un elemento fundamental en el desarrollo académico y personal de los estudiantes, la figura que transmite es observado por muchos de ellos quienes usualmente imitan cuando encuentra un referente a quien seguir. En tal sentido, el docente es un formador de actitudes positivas o negativas (Méndez y Arellano, 2000). Lo que el docente piensa, dice y hace dentro o fuera del aula de clase influirá en la formación de actitudes de la comunidad estudiantil. Es por ello que, la actitud del docente debe ser una actitud equilibrada, capaz de educar con el ejemplo y generar actitudes positivas en los demás (Minedu, 2016; Garzón, 2014).

⁴ Morales (1999) indica que las actitudes se manifiestan a través de tres respuestas, las conductuales, afectivas y cognitivas. De igual manera, Arias et al. (2022) considera que las actitudes se dividen en tres grandes categorías. Por un lado, se encuentran las actitudes afectivas el cual se relaciona con las emociones, sentimientos del individuo; así mismo, las actitudes cognitivas relacionado a los pensamientos, creencias e ideas y finalmente las actitudes comportamentales relacionado al actuar del individuo frente a un sujeto o hecho determinado.

Por lo que, en ¹⁴ el presente trabajo de investigación se estudió las actitudes de los profesores tomando en cuenta estos 03 componentes

- **Componente afectivo.** Es el más resaltante en las actitudes, pues determina el sentimiento de agrado o desagrado que provoca el objeto al sujeto a partir de una interacción entre ellos. La afectividad incluye diversos sentimientos y emociones, ambos se diferencian por el grado de intensidad y tiempo de duración en la persona, así pues, el sentimiento presenta menor intensidad y mayor duración que la emoción. Gran parte de lo que una persona piensa y hace tiene un valor afectivo que le lleva a expresar su aceptación o rechazo. (Verdugo, 1995). ⁸ En el ámbito educativo, específicamente en los procesos de enseñanza el manejo

inteligente de las emociones determina muchas veces el éxito o fracaso escolar (Martínez, 2005).

- **Componente cognitivo.** Este componente hace referencia al conjunto de creencias, convicciones, opiniones formadas y desarrolladas por la persona respecto a algo o alguien. (Calle y Padilla, 2019). Ello provoca que, todas las personas interpreten las situaciones de diferentes formas pues lo hacen en función a la información y conocimiento previo adquirido. De esta manera, las conductas que la persona manifieste están condicionados a este componente. Es por ello que, en muchas ocasiones lo que para algunos les resulta correcto, para otro tal vez no lo sea y orientan su comportamiento en razón de ello.
- **Componente conductual.** Es el componente activo de la actitud (Rosenberg, 1960 citado en Ubillos et al, 2004) debido a que supone la reacción del sujeto frente al objeto con un nivel de intención y disposición que se presenta en acciones.

El componente conductual es influenciado por los dos componentes anteriores, debido a que en relación con la información que tengamos del objeto y el afecto que cause en nosotros, hará que nuestra forma y/o tendencia de actuar o reaccionar frente a él sea distinto. (Díaz, 2002)

Por su parte, la actitud docente con respecto al elemento conductual, Bolívar (1995) citado por Castro (2018) menciona que se manifiesta en el grado de intención, disposición y tendencia que se traducen en acción frente a la educación inclusiva.

La inclusión es el proceso mediante el cual se brinda a las personas igualdad de posibilidades y oportunidades para desarrollarse plenamente como individuos en todos los aspectos de su vida, ya sea, en lo familiar, laboral, educativo, político, económico, etc. De esta manera, la inclusión se convierte en un instrumento eficaz contra la marginación y segregación pues permite eliminar estereotipos y barreras actitudinales que limitan el crecimiento personal y profesional del individuo. Según la UNESCO (2004) la inclusión tiene una perspectiva positivamente abierta a la diversidad de las personas y sus

diferencias que estos pudieran presentar, por ello debe ser entendida como el conjunto de procesos encaminados a suprimir o descartar cualquier barrera que restrinja el desarrollo del aprendizaje y la intervención significativa de todo el estudiantado.

La percepción que se tiene sobre determinadas personas o grupos de personas permite muchas veces que pierdan sus derechos con mayor facilidad. Es por ello que, aprender a convivir hoy en día con las diferencias personales es un elemento positivo contra la exclusión, marginación o segregación. Por tal motivo, la inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas para hacer frente a la diversidad. (Ainscow, 2003), tal es caso por ejemplo de las personas con discapacidad, término que se empleó por mucho tiempo pero que posee una connotación peyorativa, razón por la cual con la finalidad de cambiar tal percepción respecto a estas personas se les denominó personas con capacidades diferentes (Arnaíz, 2003) o personas excepcionales (Buendía, 2009).

Entonces, la inclusión está orientada a descartar todo tipo de discriminación y exclusión, ya sea en el entorno educativo, social e incluso del mismo hogar. Dicho de esta manera, se podrá contribuir al proceso de aceptación de la diversidad, promoviendo la igualdad.

La educación inclusiva llamada también inclusión educativa es un enfoque que se implementó hace más de 35 años en Europa y América para analizar y eliminar las barreras que restringen el acceso y participación de las personas a la educación. La inclusión bajo este enfoque educativo puede concebirse desde diferentes perspectivas; la inclusión de personas con NEE, la inclusión de personas que presentan mala conducta por el cual han sido expulsados, grupos vulnerables de exclusión por su condición social o económica.

Según el Ministerio de Educación (2010), “es un enfoque que surge como respuesta a la diversidad ... se basa en que todos los niños y niñas de una comunidad aprendan juntos, independientemente de sus características funcionales, sociales y culturales” (p.11). Es decir, bajo este nuevo enfoque todo

estudiante tiene la oportunidad de formar parte de un centro de estudios en el cual no se le recrimina, margina o señala por presentar alguna diferencia física, económica y social, sino por el contrario convive en un ambiente donde predomina el respeto y en el cual se promueve el trabajo en conjunto sin distinción alguna.

La educación inclusiva también puede definirse como el derecho inherente de los estudiantes de recibir una educación acorde a sus necesidades y potencialidades que posee cada uno (Araque y Barrio de la Puente, 2010). Ello supone entonces reconocer que cada alumno tiene un estilo de aprendizaje único, motivo por el cual se deben adoptar todas las medidas necesarias y apropiadas que favorezcan su aprendizaje. En ello interviene y es clave la función docente quien con sus convicciones y actitudes son capaces de crear entornos de aprendizaje para cada uno de ellos incorporando currículos flexibles que se ajusten a sus fortalezas y debilidades, empleando modelos de evaluación de acuerdo al progreso del estudiante y no modelos estandarizados.

En síntesis, la educación inclusiva es el resultado de un arduo camino de lucha y transformación de la educación, se materializa cuando una sociedad en su conjunto acepta la equidad, bajo este enfoque todas las personas asisten y aprenden juntos en una institución, libremente de sus condiciones físicas, personales, sociales o culturales sin temor a ser juzgado o discriminado.

Castro (2018) presenta las siguientes características sobre la educación inclusiva:

- Asequibilidad: Se da cuando el gobierno avala la disponibilidad de instituciones educativas para todas las personas con o sin discapacidad.
- Accesibilidad: Se da cuando las instituciones no tienen obstáculos ni barreras para acceder al sistema educativo de manera que se cuente con una infraestructura adecuada para las personas con necesidades especiales.
- Adaptabilidad: Se da cuando los docentes adaptan su diseño curricular de acuerdo con las necesidades del alumnado. Así

pues, el estado debe reunir esfuerzos en el apoyo con respecto a capacitaciones y material educativo a todos los maestros.

- Aceptabilidad: Esto quiere decir que toda la educación que recibe el alumnado sea de calidad para todos.

Las necesidades educativas especiales es un término empleado por primera vez en el año 1978 por Mary Warnock para identificar aquellos grupos de personas que poseían discapacidades y requerían apoyo extra. Hoy en día las ³⁰ necesidades educativas especiales hacen referencia a las limitaciones que presentan los estudiantes en su etapa escolar y es muy común que este término se asocie a personas con discapacidades físicas, cognitivas, o sensoriales que impiden el logro de aprendizajes; sin embargo, en este grupo también se encuentran las personas con capacidades sobresalientes o llamado también superdotados. Dentro del panorama educativo, todas las personas en algún momento presentan necesidades educativas, lógicamente algunas necesidades son compartidas, otras individuales y algunas especiales (Duck, 2000) por la misma razón que cada estudiante posee un propio ritmo de aprendizaje.

La educación especial requiere de apoyo o recursos específicos para avanzar en su proceso de aprendizaje, presentar NEE no implica que se los tenga que separar en centros educativos especiales sin ningún criterio técnico o especializado; por el contrario, Arnaíz (2003) comenta que, ³ la principal prioridad es incluir a los alumnos con capacidades diferentes a la vida escolar y que sea la escuela la que se adapte a las necesidades educativas de estos alumnos.

Entonces, los alumnos que presenten necesidades especiales no deben ser concebidas como alumnado que no tienen la capacidad de aprender y desarrollarse por las condiciones que presenta, mucho menos ser marginado o segregado por ello, pues solo son personas que muestran restricciones en su proceso de aprendizaje, que requieren ser escuchados y necesitan ayudas pedagógicas y/o de servicios (Torres,2010; Soto, 2003).

De manera breve, los términos básicos los cuales consideramos necesarios para comprender la presente investigación son los siguientes:

Actitud: Las actitudes son respuestas conductuales que manifiesta una persona hacia un objeto, sujeto o situación. Están influenciadas por factores cognitivos y afectivos pues reflejan los pensamientos, creencias, sentimientos, emociones que una persona ha adquirido a lo largo de su vida y que lo predispone a actuar de cierta manera. (Obispo, 2022; Morris y Maisto, 2011; Crisólogo, 1999).

Actitud docente: Es aquella actitud equilibrada, capaz de educar con el ejemplo y generar actitudes positivas en los demás (Minedu, 2016; Garzón, 2014).

Componente cognitivo: Hollander (1978) cómo se citó en Ubillos et al, (2004), define al componente cognitivo como “Conjunto de creencias y opiniones que el sujeto posee sobre el objeto de actitud y a la información que se tiene sobre el mismo.” (p.06).

Componente Afectivo: McGuire. (1968) cómo se citó en Ubillos et al. (2004), “Son los sentimientos de agrado o desagrado hacia el objeto.” (p.06).

Componente Conductual: Rosenberg. M. (1960) como se citó en Ubillos et al. (2004), “Son las tendencias, disposiciones o intenciones conductuales ante el objeto de actitud”. (p.06).

Educación Inclusiva: Modelo pedagógico que responde a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes, que prioriza la inclusión a la vida escolar de las personas con capacidades diferentes y que orienta las mejores prácticas educativas para garantizar el derecho a una educación de calidad para todos. (Godoy, 2000; Arnis, 2003).

Necesidades Educativas Especiales: Son restricciones, limitaciones asociadas a discapacidades físicas, cognitivas o sensoriales que dificultan el logro de aprendizaje de los estudiantes durante su formación educativa y que requieren ser atendidas con las mejores prácticas educativas en favor de ellos (Torres,2010; Soto, 2003).

Identificación de dimensiones: Para la investigación se trabajará con las siguientes dimensiones, las cuales fueron tomados del marco teórico elaborado:

- Dimensión 01: Actitud Afectiva
- Dimensión 02: Actitud Cognitiva

- Dimensión 01: Actitud Conductual

La hipótesis general se formuló: Existe diferencias significativas entre las actitudes inclusivas de los profesores de Educación Básica Regular del distrito de Cascas y el distrito de Cajacay.

Las hipótesis específicas: Existe diferencias significativas entre las actitudes afectivas de los profesores de Educación Básica Regular del distrito de Cascas y el distrito de Cajacay durante la Pandemia por el Covid 19. Existe diferencias significativas entre las actitudes cognitivas de los profesores de Educación Básica Regular del distrito de Cascas y el distrito de Cajacay durante la Pandemia por el Covid 19. Existe diferencias significativas entre las actitudes conductuales de los profesores de Educación Básica Regular del distrito de Cascas y el distrito de Cajacay durante la Pandemia por el Covid 19.

Operacionalización de variables

Variable 01	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumento	Escala
	<p>4 Es el estado de predisposición mental, neuronal y emocional respecto de un objeto; sea material, inmaterial, un fenómeno, una persona, etc., que influencia de manera directa en las conductas y comportamientos de las personas. Además, es motivadora de su actividad, es predisposición para responder y actuar de una manera determinada frente a ciertas situaciones (Crisólogo, 1999, p.8).</p>	<p>Las actitudes son disposiciones que pueden ser positivas o negativas hacia algún objeto, sujeto o situación particular; influenciada por la experiencia adquirida a lo largo de la vida, y que reflejan lo que un sujeto siente o piensa manifestándolo en acciones.</p>	<p>Actitud Afectiva</p>	<p>4</p> <ul style="list-style-type: none"> Sentimientos respecto de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Emociones frente a estudiantes necesidades educativas especiales. 	<p>El cuestionario (Preg. 01 - 04)</p> <p>El cuestionario (Preg. 05 - 09)</p>	<p>Ordinal (Muy desfavorable, Desfavorable, Favorable, Muy favorable)</p>
				<ul style="list-style-type: none"> Conocimientos sobre la educación inclusiva Creencias sobre el desempeño de los estudiantes con necesidades 	<p>El cuestionario (Preg. 10 - 13)</p> <p>El cuestionario (Preg. 14 - 18)</p>	

No se encontró una definición exacta sobre actitud inclusiva, por lo que citamos la definición de actitud

educativas
especiales

• Acciones frente a la educación inclusiva.
El cuestionario (Preg. 19 - 21)

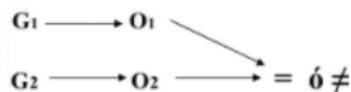
Actitud
Conductual

• Acciones y expresiones frente a los estudiantes con necesidades especiales.
El cuestionario (Preg. 22 - 25)

2.1 Objeto de estudio

La presente investigación fue de tipo básica teórica, buscó producir y ampliar el conocimiento relacionado a las actitudes inclusivas de los profesores de educación básica regular, en un contexto de pandemia. Chenet et al (2018) considera que las investigaciones básicas, teóricas o puras “se fundamenta en un argumento teórico y su intención fundamental consiste en desarrollar una teoría, extender corregir y verificar el conocimiento mediante el descubrimiento de amplias divulgaciones o principios.” (p.91).

El diseño de la investigación fue no experimental, descriptivo comparativo debido a que no se manipuló ninguna variable, pero se comparó los resultados entre distritos para encontrar diferencias o similitudes en los resultados. Así también es de corte transversal ya que se recolectó la información en un solo momento para su posterior interpretación.



Para la investigación se trabajó con las siguientes dimensiones, las cuales fueron tomados del marco teórico elaborado

- Dimensión 01: Actitud Afectiva
- Dimensión 02: Actitud Cognitiva
- Dimensión 01: Actitud Conductual

En la investigación se utilizó el método científico pues se siguió cada uno de los pasos que exige dicho método, Bunge (1992) sostiene que el método científico es “conjunto de procedimientos por los cuales: a) se plantean los problemas científicos y, b) se ponen a prueba las hipótesis científicas”. (p.21).

En adición, se hizo uso del método deductivo-inductivo ya que se estudió fenómenos particulares, en este caso fueron las actitudes inclusivas de los profesores, cuyos resultados nos permitieron llegar a conclusiones. Prieto (2017) abordó el tema de los métodos deductivo e inductivo y sostiene que “El método

inductivo se desarrolla con base en hechos o prácticas particulares, para llegar a organizar fundamentos teóricos. En contraste, el método deductivo basa sus cimientos en determinados fundamentos teóricos, hasta llegar a configurar hechos o prácticas particulares”. (p.11).

Así también, se hizo uso del método descriptivo, ya ¹ que se describió las actitudes inclusivas de los profesores de educación básica regular en cuatro categorías (muy favorables, favorables, desfavorables y muy desfavorables). Para Solís (2020) el ¹⁹ método descriptivo “consiste en evaluar ciertas características de una situación particular en uno o más puntos del tiempo . . . describe una situación, fenómeno, proceso o hecho para formular hipótesis precisas.” (p.01).

Además, se usó del método estadístico para el cálculo de los resultados y la prueba de hipótesis. De acuerdo a Morales (2021) el método estadístico es una serie de pasos en los cuales se manejan datos recogidos en la investigación que pueden ser cuantitativos y cualitativos, con la finalidad de ser comprobados mediante la prueba de hipótesis.

²⁸ Población, muestra y muestreo

Población

La población está conformada por 64 profesores de Educación Básica Regular de los distritos de Cascas y Cajacay.

Chenet et al. (2018) definen a la población como “total de sujetos a los cuales se les van aplicar los instrumentos para medir las variables . . .” (p.98)

Muestreo

Para la selección de la muestra se hizo uso del muestreo no probabilístico de tipo intencional, por lo que se trabajará con la totalidad de la población de profesores por cada distrito. Para ello se está siguiendo con criterios de inclusión: Profesores que actualmente están ejerciendo la docencia en la de educación básica regular ya sea como contratados o nombrados en los niveles de Inicial, Primaria y Secundaria.

⁵ Hernández et al. (2014) mencionan que “En las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad,

sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador. (p.176).

Muestra: 64 profesores de Educación Básica Regular de los Distritos de Cascas

Instituciones Educativas Distrito de Cascas	Nº de profesores	Instituciones Educativas Distrito de Cajacay	Nº de profesores
I.E. 01	8	I.E. 01	8
I.E. 02	5	I.E. 02	6
I.E. 03	8	I.E. 03	7
I.E. 04	6	I.E. 04	9
I.E. 05	7	TOTAL	30
TOTAL	34		

2.2 Técnicas e instrumentos de recojo de datos

Técnica: Se utilizó como técnica de investigación la encuesta, ya que permite recoger los datos de manera más rápida y eficaz.

La Red Martínez (2017) considera pertinente hacer uso de esta técnica en determinadas situaciones “cuando no se pueden utilizar la técnica de observación directa por factores económicos o contextuales y cuando se busca recoger opiniones, creencias o actitudes.” (p.10), al encontrarnos en un contexto de emergencia sanitaria en el cual no se puede presenciar de manera directa las actitudes de los profesores optamos por utilizar la encuesta.

Instrumento: El instrumento que se usó fue el cuestionario que consta de 25 ítems, el cuál fue elaborado utilizando una escala de tipo Likert cuyos valores oscilan entre 1 y 5, siendo 1 (Totalmente en desacuerdo), 2 (En desacuerdo), 3 (A veces), 4 (De acuerdo), 5 (Totalmente de acuerdo). El cuál fue aplicado de manera virtual utilizando la herramienta de Google Formas y el tiempo estimado de duración fue de 25 minutos.

➤ **Validez:** La validez de contenido del instrumento empleado fue mediante la validez de juicio de 03 expertos con el grado académico de Magister y Doctor, quienes revisaron cada uno de los ítems, brindaron sugerencias de mejora y mediante su firma aprobaron su aplicación.

- Experto 01: Mg. Milca Betzabe Herrera Aponte

- Experto 02: Mg. Janeth Ñaña Soldevilla
- Experto 03: Dr. Dulio Oseda Gago

➤ **Confiabilidad:** ²⁹ La confiabilidad del instrumento actitudes inclusivas se obtuvo mediante la aplicación de una prueba piloto a un total de 12 profesores, dichos resultados fueron analizados del estadístico Alfa de Cronbach, cuyo resultado obtenido fue de 0.803 (Tabla 01)

Tabla 1.
Resultado Alfa de Cronbach

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,803	25

Figura 1. ¹⁶
Medida de Fiabilidad – Alfa de Cronbach

Coefficiente alfa >0,9	Excelente
Coefficiente alfa >0,8	Bueno
Coefficiente alfa >0,7	Aceptable
Coefficiente alfa >0,6	Cuestionable
Coefficiente alfa >0,5	Inaceptable

Fuente: Gliem JA, Gliem RR. Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales. Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education.

De acuerdo a la figura 01 al obtener un resultado de confiabilidad superior al 0.8 el instrumento tiene una valoración de bueno, por tanto, es confiable para su aplicación.

2.3 Análisis de la información

Técnica de procesamiento de datos: La técnica para el procesamiento de datos fue la tabulación, a través de ella los datos individuales proporcionados por cada profesor fueron registrados, organizados y agrupados mediante tablas haciendo uso del software Ms. Excel.

Técnica de análisis de datos: Para el análisis de datos se utilizó como técnica el análisis estadístico haciendo uso del programa Spss Statistics, para la descripción de la variable actitudes inclusivas de las dos muestras se organizó los datos en varemos y en niveles porcentuales, posteriormente para la prueba de hipótesis se utilizó el estadístico U de Mann-Whitney, de acuerdo a los resultados de la prueba de normalidad.

2.4 Aspectos éticos en investigación

La investigación se desarrolló respetando los valores y principios plasmados en el código de ética de la universidad, así mismo el presente trabajo no persigue fines de lucro, sino que se utilizó para fines académicos, de manera que se ha garantizado la confidencialidad de los datos personales proporcionados por cada uno los participantes.

6
III. RESULTADOS

Presentación y análisis de los resultados

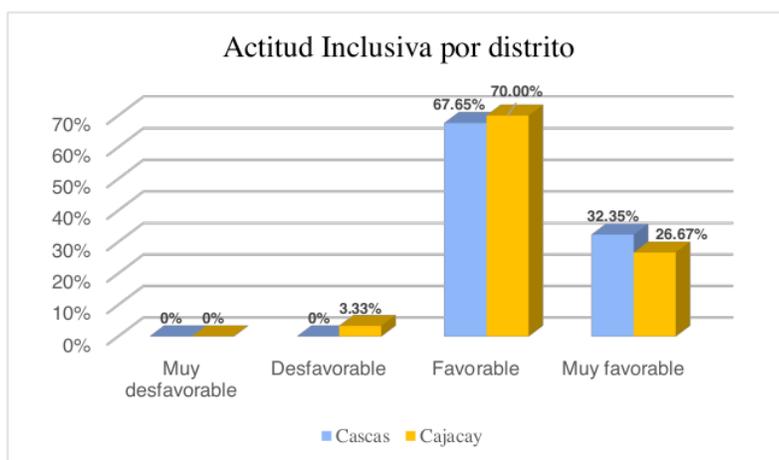
Tabla 2.

Actitudes inclusivas por distrito

	Distrito de Cascas		Distrito de Cajacay	
	fi	Fi	fi	Fi
Muy desfavorable	0	0%	0	0%
Desfavorable	0	0%	1	3.33%
Favorable	23	67.65%	21	70.00%
Muy favorable	11	32.35%	8	26.67%
Total	34	100%	30	100%

Figura 2.

Distribución de las actitudes inclusivas por distrito

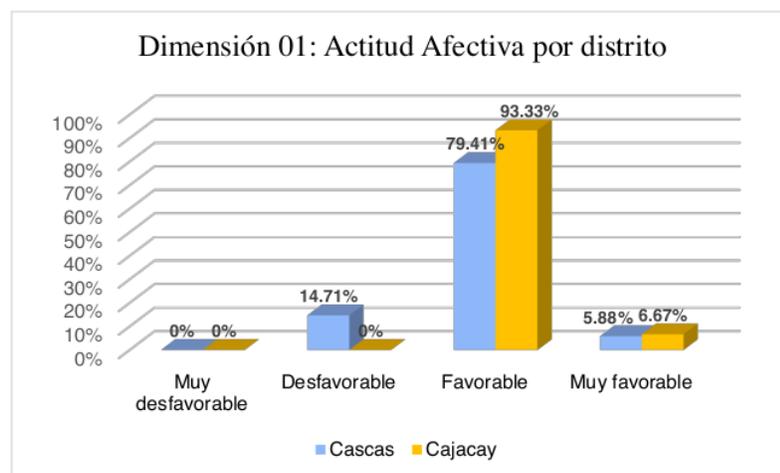


14 En la tabla 02 y figura 02 observamos que, en el distrito de Cascas no se encontraron actitudes inclusivas desfavorables ni muy desfavorables, sino por el contrario el 67.65% de los profesores encuestados manifestaron una actitud inclusiva favorable y el 32.35% muy favorable. Resultado similar al del distrito de Cajacay donde el 70% de los profesores manifestaron actitudes inclusivas favorables y 26.67% muy favorables; sin embargo, en este distrito si se manifestaron actitudes inclusivas desfavorables con menor proporción 3.33%.

Tabla 3.
Actitudes afectivas por distrito

	Distrito de Cascas		Distrito de Cajacay	
	fi	Fi	fi	Fi
Muy desfavorable	0	0%	0	0%
Desfavorable	5	14.71%	0	0%
Favorable	27	79.41%	28	93.33%
Muy favorable	2	5.88%	2	6.67%
Total	34	100%	30	100%

Figura 3.
Distribución de las actitudes afectivas por distrito

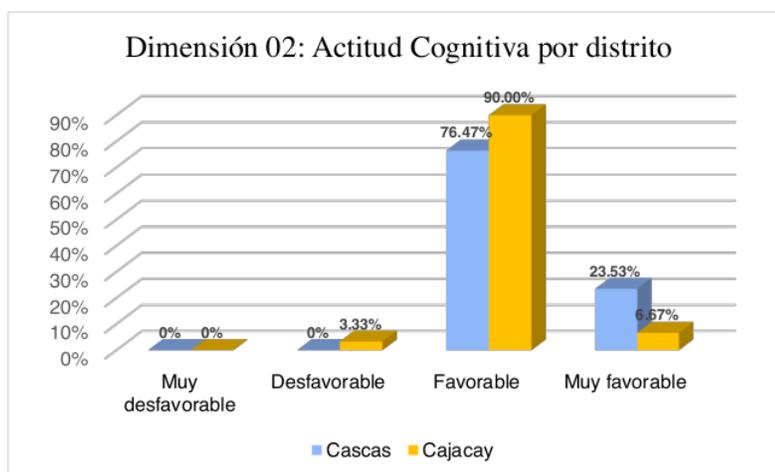


En la tabla 03 y figura 03 encontramos que en cuanto a la actitud afectiva la gran mayoría de los profesores encuestados de ambos distritos manifestaron una actitud favorable. Específicamente en el distrito de cascas el 79.41% de profesores encuestados mostraron actitudes afectivas favorables; no obstante, el 14.71% desfavorables. Por otro lado, en el Distrito de Cajacay no se presentaron actitudes afectivas desfavorables ni muy desfavorables, casi la totalidad de los encuestados representado por el 93.33% manifestaron una actitud afectiva favorable.

Tabla 4.
Actitudes cognitivas por distrito

	Distrito de Cascas		Distrito de Cajacay	
	fi	Fi	fi	Fi
Muy desfavorable	0	0%	0	0%
Desfavorable	0	0%	1	3.33%
Favorable	26	76.47%	27	90.00%
Muy favorable	8	23.53%	2	6.67%
Total	34	100%	30	100%

Figura 4.
Distribución de las actitudes cognitivas por distrito

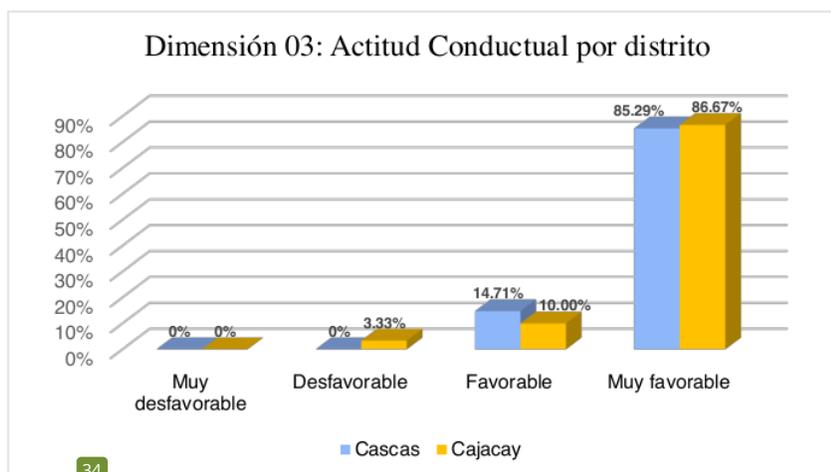


En la tabla 04, figura 04 encontramos los resultados respecto a la actitud cognitiva de los profesores de educación básica regular de los distritos de Cascas y Cajacay, en el distrito de Cascas del total de encuestados el 76.47% y 25.53% manifestaron actitudes cognitivas favorables y muy favorables respectivamente. Por otro lado, en el distrito de Cajacay un alto porcentaje representado por el 90% manifestaron una actitud cognitiva favorable, con un menor porcentaje (3.33%) con una actitud cognitiva desfavorable.

Tabla 5.
Actitudes conductuales por distrito

	Distrito de Cascas		Distrito de Cajacay	
	fi	Fi	fi	Fi
Muy desfavorable	0	0%	0	0%
Desfavorable	0	0%	1	3.33%
Favorable	5	14.71%	3	10.00%
Muy favorable	29	85.29%	26	86.67%
Total	34	100%	30	100%

Figura 5.
Distribución de las actitudes conductuales por distrito



En la tabla 5 y figura 5 se presenta los resultados sobre las actitudes conductuales de los profesores de los distritos de Cascas y Cajacay, en ambos distritos se encontraron resultados similares, se evidencia que casi la totalidad de encuestados manifestaron actitudes conductuales muy favorables con 85.29% en el distrito de Cascas y 86.67% en el distrito de Cajacay.

Prueba de hipótesis

Prueba de Normalidad

Se realizó la prueba de normalidad a los datos obtenidos para contrastar la normalidad de los datos y así determinar si usar la estadística paramétrica o no paramétrica en la prueba de hipótesis, para ello se utilizó el test de Shapiro-Wilk ya que las muestras son menores a 50, dicho test indica si $p < 0.05$ los datos no tienen una distribución normal, y si $p \geq 0.05$ los datos presentan una distribución normal.

Tabla 6.

Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk

	Estadístico	gl	p
V1_Cascas	,984	34	,894
V1_Cajacay	,897	30	,007

Los resultados indican que en el distrito de Cascas el $p > 0.05$ por lo que los datos si tienen una distribución normal, mientras que en el distrito de Cajacay el $p < 0.05$ por lo que los datos no tienen una distribución normal, al contar con valores p diferentes se aplicará estadística no paramétrica.

33

Prueba de Hipótesis

Para la prueba de hipótesis se eligió:

Ho: No existe diferencias significativas entre las actitudes inclusivas de los profesores de Educación Básica Regular del distrito de Cascas y el distrito de Cajacay

Hi: Existe diferencias significativas entre las actitudes inclusivas de los profesores de Educación Básica Regular del distrito de Cascas y el distrito de Cajacay

Nivel de Significancia = 0.05 o 5%

Estadígrafo: U de Mann Whitney

Punto de Decisión: Nivel de significancia o valor "p"

Prueba de Hipótesis General

Ho: Si $p > 0.05$, no existe diferencias significativas entre las actitudes inclusivas de los profesores de Educación Básica Regular del distrito de Cascas y el distrito de Cajacay.

Hi: Si $p \leq 0.05$, existe diferencias significativas entre las actitudes inclusivas de los profesores de Educación Básica Regular del distrito de Cascas y el distrito de Cajacay.

Tabla 7. Prueba de Hipótesis General

Estadísticos de prueba	
	Actitud_Inclusiva
U de Mann-Whitney	466,000
W de Wilcoxon	1061,000
Z	-,593
Sig. asintótica(bilateral)	,553

Decisión Estadística:

Dado que p-valor $0.553 > 0.05$, en consecuencia, se rechaza la hipótesis alterna (Hi) y se acepta la hipótesis nula (Ho), por lo que no existe diferencias significativas en los grupos de estudio.

Conclusión Estadística:

Se puede afirmar que no existe diferencias significativas entre las actitudes inclusivas de los profesores de Educación Básica Regular del distrito de Cascas y el distrito de Cajacay

Prueba de Hipótesis Específica 01:

Ho: Si $p > 0.05$, no existe diferencias significativas entre las actitudes afectivas de los profesores de Educación Básica Regular del distrito de Cascas y el distrito de Cajacay.

Hi: Si $p \leq 0.05$, existe diferencias significativas entre las actitudes afectivas de los profesores de Educación Básica Regular del distrito de Cascas y el distrito de Cajacay.

Tabla 8.

Prueba de Hipótesis Específica 01

Estadísticos de prueba	
	Actitud_Afectiva
U de Mann-Whitney	339,500
W de Wilcoxon	934,500
Z	-2,306
Sig. asintótica(bilateral)	,021

Decisión Estadística:

Dado que $p\text{-valor } 0.021 < 0.05$, en consecuencia, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_1), por lo que existe diferencias significativas en los grupos de estudio.

Conclusión Estadística:

Se puede afirmar que existe diferencias significativas entre las actitudes afectivas de los profesores de Educación Básica Regular del distrito de Cascas y el distrito de Cajacay

Prueba de Hipótesis Específica 02:

H₀: Si $p > 0.05$, no existe diferencias significativas entre las actitudes cognitivas de los profesores de Educación Básica Regular del distrito de Cascas y el distrito de Cajacay

H₁: Si $p \leq 0.05$, existe diferencias significativas entre las actitudes cognitivas de los profesores de Educación Básica Regular del distrito de Cascas y el distrito de Cajacay

Tabla 9.

Prueba de Hipótesis Específica 02

Estadísticos de prueba	
	Actitud_Cognitiva
U de Mann-Whitney	504,000
W de Wilcoxon	1099,000
Z	-,081
Sig. asintótica(bilateral)	,935

Decisión Estadística:

Dado que $p\text{-valor } 0.935 > 0.05$, en consecuencia, se rechaza la hipótesis alterna (Hi) y se acepta la hipótesis nula (Ho), por lo que no existe diferencias significativas en los grupos de estudio.

Conclusión Estadística:

Se puede afirmar que no existe diferencias significativas entre las actitudes cognitivas de los profesores de Educación Básica Regular del distrito de Cascas y el distrito de Cajacay.

Prueba de Hipótesis Específica 03:

Ho: Si $p > 0.05$, no existe diferencias significativas entre las actitudes conductuales de los profesores de Educación Básica Regular del distrito de Cascas y el distrito de Cajacay.

Hi: Si $p \leq 0.05$, existe diferencias significativas entre las actitudes conductuales de los profesores de Educación Básica Regular del distrito de Cascas y el distrito de Cajacay.

Tabla 10.

Prueba de Hipótesis Específica 03

Estadísticos de prueba

	Actitud_Conductual
U de Mann-Whitney	496,000
W de Wilcoxon	961,000
Z	-,190
Sig. asintótica(bilateral)	,849

Decisión Estadística:

Dado que $p\text{-valor } 0.849 > 0.05$, en consecuencia, se rechaza la hipótesis alterna (Hi) y se acepta la hipótesis nula (Ho), por lo que no existe diferencias significativas en los grupos de estudio.

Conclusión Estadística:

Se puede afirmar que no existe diferencias significativas entre las actitudes conductuales de los profesores de Educación Básica Regular del distrito de Cascas y el distrito de Cajacay.

IV. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos de la investigación muestran que las actitudes inclusivas de los profesores de educación básica regular de los distritos de Cascas y Cajacay, son en su mayoría favorables con un 68% y 70% respectivamente (Tabla 02). A través de la prueba de U de Mann Withney (Tabla 07) se decidió aceptar la hipótesis nula el cual establece que no hay diferencias significativas en cuanto a las actitudes inclusivas entre ambos distritos, ello indica que tanto en el distrito de Cascas y Cajacay los profesores están a favor que los estudiantes con NEE formen parte de las instituciones de educación básica regular.

Estos resultados hallados son similares a los obtenidos en la investigación desarrollada por Alfaro (2017), en el cual 56% de docentes del nivel primario tenían una actitud positiva hacia la inclusión, y Córdova (2017) cuyos resultados muestran que un 57.2% de docentes de educación primaria presentaron actitudes buenas y muy buenas frente a la educación inclusiva, ello se debe a que estos conocían el proceso de la educación inclusiva y las necesidades educativas especiales asociados a discapacidad. De esta manera se prueba la Teoría de Rossemberg el cual señalaba que la actitud se encuentra vinculada con el conocimiento o información previo que una persona adquiere; en tal sentido el conocimiento que el profesor haya obtenido a lo largo de su formación y experiencia profesional respecto a la educación inclusiva es un factor trascendental y determinante que debe ser tomado en cuenta para reducir las barreras en materia de inclusión educativa, ya que de ello dependerá si un estudiante con NEE es aceptado dentro de un aula regular de clases.

De acuerdo a Morales (1999) las actitudes se manifiestan a través de las respuestas afectivas, cognitivas y conductuales hacia un objeto o sujeto. En cuanto a las actitudes afectivas de los profesores en estudio, en ambos distritos se mostraron actitudes afectivas favorables con un 79.41% en el distrito de Cascas y 93.33% en el distrito de Cajacay (Tabla 03); resultados que concuerdan con los de Gonzales (2019) donde un 69.5% de profesores atribuyen que sienten cariño y aprecio a los estudiantes inclusivos.

La prueba de hipótesis específica 01 (Tabla 08) nos permitió aceptar la hipótesis alterna el cual establece que si existe diferencias significativas entre las

actitudes afectivas de ¹ los profesores de Educación Básica Regular del distrito de Cascas y el distrito de Cajacay. Ello debido a que en el distrito de Cascas se evidenció un 14.71% de actitudes afectivas desfavorables, es decir aún existen algunos profesores que se muestran reacios a la ² inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de su institución o aula de clase, pues consideran que estos podrían presentar problemas de conducta, no podrían desarrollar sus habilidades sociales con normalidad y les molesta que la presencia de estos alumnos afecte el aprendizaje del resto.

No obstante, existe un mayor grupo de profesores que se preocupa por la inclusión de los estudiantes con NEE, sienten pena o culpa cuando se los excluye o señala y sienten mayor agrado al enseñar a estos estudiantes. Consideramos que el componente afectivo es vital dentro del proceso de enseñanza, ya que los profesores y estudiantes comparten gran cantidad de tiempo juntos dentro del aula de clase formándose una relación estrecha profesor-alumno, si un docente mostrara rechazo, molestia o disgusto hacia un estudiante rompería esa relación y la armonía que existe dentro de un aula de clase que en definitiva no favorecería el aprendizaje estudiantil, peor aún si es un estudiante con alguna NEE que necesitan mayor atención, un trato amable, paciencia, sinceridad y aprecio, de no ser así estos podrían llegar a sentir temor hacia el profesor y perder el deseo de volver a la escuela lo que perjudicaría en gran manera en el desarrollo de sus habilidades sociales y afectivas. Ello se sustenta en lo mencionado por Arias et al (2022) quienes considera que los niños que presentan discapacidad requieren de una persona que los acompañe incondicionalmente.

Contar con profesores con actitudes afectivas favorables es un paso más en la transformación de las instituciones educativas en escuelas inclusivas. De acuerdo con la investigación realizada por Angenscheidt & Navarrete (2017) el 70% de los profesores. manifestaron que la educación en escuelas inclusivas beneficia socialmente a los estudiantes.

En cuanto a las actitudes cognitivas, la prueba de hipótesis específica 02 nos permite afirmar que no existe diferencias significativas entre las actitudes cognitivas de ¹ los profesores de Educación Básica Regular del distrito de Cascas y el distrito de Cajacay (Tabla 09). Los resultados de la tabla 04 muestran que las actitudes de los profesores son favorables con 76.47% en el distrito de Cascas y 90% en Cajacay. A diferencia del estudio realizado por Gutiérrez (2020) en su

investigación se presentó una debilidad en la dimensión cognitiva (20.21%), debido a la falta de conocimiento de trabajo inclusivo dentro del aula. En tal sentido, para mantener estas actitudes cognitivas favorables resulta necesario que los profesores cuenten con capacitación permanente en educación inclusiva, para que así puedan adquirir nuevas estrategias pedagógicas que les permita enseñar de forma adecuada a los estudiantes con NEE, incorporando técnicas colaborativas que faciliten la inclusión de estos con sus demás compañeros de clase.

Finalmente, respecto a las actitudes conductuales en la tabla 04 se puede observar que en ambos distritos los profesores mostraron actitudes conductuales muy favorables con 85.29% en el distrito de Cascas y 86.67% en el distrito de Cajacay. La prueba de hipótesis específica 04 (tabla 10) nos permite afirmar que no existe diferencias significativas entre las actitudes conductuales de los profesores de Educación Básica Regular del distrito de Cascas y el distrito de Cajacay. Ello indica que los profesores de ambos distritos están dispuestos a tomar acción y dedicar si es necesario mayor tiempo en la enseñanza de estudiantes con NEE, adaptar sus sesiones de clase incorporando nuevos materiales didácticos, asistir a capacitaciones y brindar charlas que promuevan la inclusión de estudiantes con NEE. Resultado similar fue obtenido Alfaro (2017) en el cual el 74% de docentes del nivel primario realizaron adaptaciones curriculares a favor de los estudiantes y la investigación de Córdova (2017) en la cual los docentes mostraron una actitud conductual positiva pues actuaban pertinentemente realizando actividades en favor de la discapacidad y el proceso de inclusión educativa.

V. CONCLUSIONES

- Se determinó con un nivel de significancia $p = 0,553$ que no existe diferencias significativas entre las actitudes inclusivas de los profesores de Educación Básica Regular del distrito de Cascas y el distrito de Cajacay, se observó que en ambos distritos la gran mayoría de profesores encuestados representados por el 67.65% y 70% respectivamente manifestaron actitudes inclusivas favorables.
- Se determinó con un nivel de significancia $p = 0,021$ que, si existe diferencias significativas entre las actitudes afectivas de los profesores de Educación Básica Regular del distrito de Cascas y el distrito de Cajacay, los resultados indican que en el distrito de Cascas un 14.71% de profesores encuestados manifestaron actitudes afectivas desfavorables, mientras que en el distrito de Cajacay el 93.33% manifestaron actitudes afectivas favorables y un 6% muy favorables.
- Se determinó con un nivel de significancia $p = 0,935$ que no existe diferencias significativas entre las actitudes cognitivas de los profesores de Educación Básica Regular del distrito de Cascas y el distrito de Cajacay, lo resultados muestran que en ambos distritos la gran mayoría de profesores encuestados representados por el 76.47% y 90% respectivamente manifestaron actitudes cognitivas favorables.
- Se determinó con un nivel de significancia $p = 0,849$ que no existe diferencias significativas entre las actitudes conductuales de los profesores de Educación Básica Regular del distrito de Cascas y el distrito de Cajacay, lo resultados muestran que en ambos distritos la gran mayoría de profesores encuestados representados por el 85.29% y 86.67% respectivamente manifestaron actitudes conductuales muy favorables.

VI. RECOMENDACIONES

- Se recomienda a los directores de las diversas Ugeles, alcaldes distritales, provinciales y gobernadores regionales de los distritos de Cascas y Cajacay a trabajar en conjunto en realizar proyectos que promuevan la inclusión de las personas con NEE en aulas de educación básica regular y brindar estímulos de reconocimiento u otros a los profesores que muestren actitudes inclusivas favorables y muy favorables hacia la inclusión de estudiantes con NEE.
- Se sugiere a las autoridades de las diferentes instituciones educativas del distrito de Cascas a realizar actividades de concientización en educación inclusiva hacia sus profesores, para que en su totalidad cuenten con actitudes afectivas favorables y así garantizar una educación de calidad en favor de los menos favorecidos.
- Se recomienda a los profesores de los distintos niveles de educación de los distritos de Cascas y Cajacay a gestionar, participar y permanecer capacitándose permanentemente en estrategias de enseñanza que permitan a los estudiantes con NEE integrarse adecuadamente con sus compañeros; así mismo, adapten sus materiales de clase pensando siempre en las necesidades educativas de los estudiantes.
- Se sugiere a los directores de los centros educativos de los distritos de Cascas y Cajacay a establecer convenios de cooperación institucional entre instituciones educativas básica regular y alternativa que permitan el intercambio de profesores para que puedan compartir sus experiencias de éxito y estrategias de enseñanza empleadas con los estudiantes que presentan alguna NEE.

ACTITUDES INCLUSIVAS DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR EN DOS DISTRITOS DEL PERÚ DURANTE LA PANDEMIA POR EL COVID 19, 2022

INFORME DE ORIGINALIDAD

17%

INDICE DE SIMILITUD

17%

FUENTES DE INTERNET

4%

PUBLICACIONES

9%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.usil.edu.pe	Fuente de Internet	3%
2	repositorio.ucv.edu.pe	Fuente de Internet	1%
3	repositorio.une.edu.pe	Fuente de Internet	1%
4	repositorio.uncp.edu.pe	Fuente de Internet	1%
5	Submitted to Universidad Cesar Vallejo	Trabajo del estudiante	1%
6	repositorio.uct.edu.pe	Fuente de Internet	1%
7	www.researchgate.net	Fuente de Internet	1%
8	pt.scribd.com	Fuente de Internet	1%

9	Submitted to Universidad Catolica de Trujillo Trabajo del estudiante	<1 %
10	go.gale.com Fuente de Internet	<1 %
11	www.lareferencia.info Fuente de Internet	<1 %
12	www.dspace.uce.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
13	repositorio.pucesa.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
14	1library.co Fuente de Internet	<1 %
15	repositorio.unsa.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
16	Submitted to Universidad San Ignacio de Loyola Trabajo del estudiante	<1 %
17	app.vmaria.pe Fuente de Internet	<1 %
18	Submitted to Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO Trabajo del estudiante	<1 %
19	prezi.com Fuente de Internet	<1 %

20	repositorio.upn.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
21	repositorio.uap.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
22	alicia.concytec.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
23	repositorio.unasam.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
24	dokumen.pub Fuente de Internet	<1 %
25	Ana M. Cestero Mancera, Florentino Paredes. "Creencias y actitudes hacia las variedades normativas del español actual: Primeros resultados del Proyecto PRECAVES-XXI", Spanish in Context, 2015 Publicación	<1 %
26	ciencialatina.org Fuente de Internet	<1 %
27	core.ac.uk Fuente de Internet	<1 %
28	hdl.handle.net Fuente de Internet	<1 %
29	repositorio.uta.edu.ec Fuente de Internet	<1 %

30	www.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
31	documentop.com Fuente de Internet	<1 %
32	biblioteca.utb.edu.co Fuente de Internet	<1 %
33	moam.info Fuente de Internet	<1 %
34	repositorio.espam.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
35	es.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
36	repositorioacademico.upc.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
37	www1.umn.edu Fuente de Internet	<1 %

Excluir citas

Apagado

Excluir coincidencias < 16 words

Excluir bibliografía

Apagado