

UNIVERSIDAD SAN PEDRO
ESCUELA DE POSGRADO
SECCIÓN DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE
EDUCACIÓN Y HUMANIDADES



**Relación entre la actitud docente y el uso de prácticas
educativas inclusivas en la Institución Educativa
Natividad Pichari, Cusco 2023.**

Tesis para obtener el Grado de Maestro en Gestión Educativa

Autor

Laura Mamani, Celestino

Asesor (ORCID)

Chimbote – Perú

2024

ÍNDICE

1. PALABRA CLAVE	iii
2. TÍTULO	iv
3. RESUMEN	v
4. ABSTRACT	vi
5. INTRODUCCIÓN	1
6. METODOLOGÍA	26
7. RESULTADOS	31
8. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	35
9. CONCLUSIONES	37
10. RECOMENDACIONES	38
11. AGRADECIMIENTO	39
12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40
13. ANEXOS	42

INDICE DE TABLAS

		Pág.
Tabla 1	Caracterización de necesidades educativas especiales según área de desarrollo	40
Tabla 2	Pruebas de normalidad para la muestra	49
Tabla 3	Variable 1: Actitud Docente	50
Tabla 4	Dimensión 1: Base de la inclusión	51
Tabla 5	Dimensión 2: Formación y recursos	52
Tabla 6	Dimensión 3: Apoyos personales	53
Tabla 7	Variable 2: Uso de la práctica educativa	54
Tabla 8	Dimensión 1: Uso de Estrategias de organización y manejo efectivo del aula	55
Tabla 9	Dimensión 2: Uso de Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes	56
Tabla 10	Dimensión 3: Uso de Estrategias de agrupamiento	57
Tabla 11	Dimensión 4: Uso de Estrategias de adaptación de las actividades	58
Tabla 12	Coeficientes para la Rho de Spearman	59
Tabla 13	Correlación entre variables Actitud docente y Uso de prácticas educativas	60
Tabla 14	Correlación entre la variable Actitud docente y la dimensión uso de Estrategias de organización y manejo efectivo del aula	61
Tabla 15	Correlación entre la variable Actitud docente y la dimensión uso de Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes	62
Tabla 16	Correlación entre la variable Actitud docente y la dimensión uso de Estrategias de agrupamiento	63
Tabla 17	Correlación entre la variable Actitud docente y la dimensión uso de Estrategias de adaptación de las actividades	64

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág
Figura 1	Variable 1: Actitud Docente 50
Figura 2	Dimensión 1: Base de la inclusión 51
Figura 3	Dimensión 2: Formación y recursos 52
Figura 4	Dimensión 3: Apoyos personales 53
Figura 5	Variable 2: Uso de la práctica educativa 54
Figura 6	Dimensión 1: Uso de Estrategias de organización y manejo efectivo del aula 55
Figura 7	Dimensión 2: Uso de Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes 56
Figura 8	Dimensión 3: Uso de Estrategias de agrupamiento 57
Figura 9	Dimensión 4: Uso de Estrategias de adaptación de las actividades 58

PALABRAS CLAVE

Tema : Actitud docente, uso de prácticas educativas
inclusivas

Especialidad : Gestión Educativa

.

KEYWORD

Topic: Teaching attitude, use of inclusive educational practices

Specialty: Educational Management

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

ÁREA	SUB ÁREA	DISCIPLINA
Ciencias Sociales	Ciencias De La Educación	Educación General



VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN

CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD

El que suscribe, Vicerrector de Investigación de la Universidad San Pedro:

HACE CONSTAR

Que, de la revisión del trabajo titulado "Relación entre la actitud docente y el uso de prácticas educativas inclusivas en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023." del (a) estudiante: LAURA MAMANI CELESTINO, identificado(a) con Código N° 5412000103, se ha verificado un porcentaje de similitud del 20%, el cual se encuentra dentro del parámetro establecido por la Universidad San Pedro mediante resolución de Consejo Universitario N° 5037-2019-USP/CU para la obtención de grados y títulos académicos de pre y posgrado, así como proyectos de investigación anual Docente.

Se expide la presente constancia para los fines pertinentes.

Chimbote, 05 de diciembre de 2024

UNIVERSIDAD SAN PEDRO
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN

DR. JAVIER MARTÍNEZ CARRIÓN
VICERRECTOR



NOTA: Este documento carece de valor si no tiene adjunta el reporte del Software TURNITIN.

TÍTULO

**Relación entre la actitud docente y el uso de prácticas
educativas inclusivas en la Institución Educativa Natividad
Pichari, Cusco 2023**

**Relationship between teaching attitude and the use of inclusive
educational practices in the Natividad Pichari Educational
Institution, Cusco 2023**

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo general determinar la relación entre la actitud docente y el uso de las prácticas educativas inclusivas en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco. Como tipo de investigación se planteó el tipo cuantitativo, mientras que su diseño fue no experimental de corte transversal. La técnica para recolectar la información fue la encuesta, y sus instrumentos fueron dos cuestionarios. La muestra empleada para este estudio fue de 39 docentes, quienes fueron escogidos mediante el muestreo censal. Como resultado se pudo determinar que existe una relación positiva moderada ($Rho = 0.594$) entre las variables de estudio. Como conclusión se puede mencionar que sí existe relación, por lo tanto se acepta la hipótesis de investigación.

ABSTRACT

The present research has been carried out at the Natividad Pichari Educational Institution, Cusco region, and had the objective: to determine the relationship between the teaching attitude and the use of inclusive educational practices at the Natividad Pichari educational institution, Cusco 2023. The methodology used it corresponded to a quantitative correlational type research, with a non-experimental, cross-sectional design. To collect the necessary information, the survey technique was used and as an instrument the questionnaires: “teachers' attitude towards inclusion”, and “teaching adaptations scale”, validated by Cardona (2000), and Cardona, Gómez-Canet and González-Sánchez (2000). This questionnaire was applied to 39 teachers from the educational institution, at the secondary educational level, in the afternoon shift. The sample used was non-probabilistic and corresponds to a census-type sampling. The result of the research has reported the existence of a moderate positive relationship ($\rho=0.594$) between the teaching attitude variable and the use of inclusive educational practices variable. Finally, it has been determined that there is a relationship between the study variables, which is characterized by a favorably positive teaching attitude, with sufficient training, time and use of resources, materials, for attention and response to special educational needs, that regularly influences the use of organizational strategies, effective classroom management, motivation, skills, materials and adapted evaluations of learning, use of grouping strategies, that is, in the use of inclusive educational practices in the educational institution.

INTRODUCCIÓN

Dentro de los antecedentes internacionales se encuentran:

González (2023), se plantea como objetivo evaluar el impacto de variables personales y contextuales sobre la actitud hacia la inclusión. Esta investigación correlacional, utiliza un instrumento validado denominado “Teachers’ Attitudes to Inclusion Scale” (TAIS) en una muestra de 317 docentes chilenos de la provincia de Concepción, llegando a las siguientes conclusiones: los docentes presentan una actitud desfavorable hacia la inclusión, a pesar que la reconocen como un derecho básico, pero aun así muestran reticencias para asumir la responsabilidad de educar a estudiantes con Necesidades educativas especiales. Por tanto, los profesores deberán ser capaces de poner al centro a sus estudiantes, reconocer la heterogeneidad y diversidad de sus aulas, valorando las diferencias entre ellos y de esta forma logren movilizar todos sus recursos, capacidades y experiencias para asegurar la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, que garanticen el cumplimiento de los pilares de la educación inclusiva.

Puchoc (2023) El objetivo es establecer la relación que existe entre las actitudes docentes y la atención integral al alumnado con necesidades especiales I E Alborada Francesa de Comas. Este estudio cuantitativo utilizó un diseño correlacional descriptivo utilizando un cuestionario como herramienta de recolección de información y concluyó que existía una correlación muy débil ($r = 0,150$) entre el puntaje total de la prueba y la actitud docente. La institución brinda atención integral a estudiantes con necesidades especiales en relación también a las dimensiones afectivas, cognitivas y conductuales.

Asimismo, Velarde (2023) El objetivo fue determinar el grado de influencia que existe entre el desempeño pedagógico y la identificación institucional en el trabajo de los grupos de instituciones educativas Natividad Pichari de la ciudad del Cusco en el año 2017. Las fuerzas determinan el estado de la identidad institucional de una institución con el fin de promover el logro de objetivos organizacionales que requieren que los miembros dejen de lado sus intereses personales y se centren en los intereses institucionales. Finalmente, el liderazgo y el clima institucional en una institución educativa tienen un impacto directo en el trabajo en equipo.

Barriga (2019), se plantea como objetivo conocer identificar el nivel de conocimiento que tienen los docentes de las I.E. Estatales de Hunter del nivel Primario de Educación Básica Regular, sobre la inclusión educativa. Esta investigación cuantitativa, de diseño descriptivo, utiliza el cuestionario, como instrumento de recojo de información, llegando a la siguiente conclusión: que el 44% de docentes conocen sobre inclusión educativa, evidenciándose un desconocimiento del tema, lo que podría ser un indicador de un inadecuado proceso de inclusión de Educación Básica Especial a Educación Básica Regular.

Así tenemos que, Castro (2019), se plantea como objetivo demostrar que el uso de estrategias cognitivas y socio-afectivas desarrollan y mejoran el Pensamiento Crítico en los docentes de la I.E. “Rafael Díaz” de Cusco , 2023 . Esta investigación cuantitativa, utiliza el cuestionario, como instrumento de recojo de información, llegando a la siguiente conclusión: el uso de estrategias cognitivas y socio-afectivas desarrollan y mejoran el Pensamiento Crítico en los docentes, sin embargo, será necesario la implementación de programas de habilidades cognitivas y socioafectivas en los docentes para su empoderamiento y pueden ser transmitidos a los estudiantes, para el logro de aprendizajes y proyecto de vida.

Por otro lado, Chacón (2019), se plantea como objetivo determinar si existe relación entre las actitudes docentes y educación inclusiva en docentes de la institución educativa 40123 San Juan Bautista del Distrito de Characato - Arequipa 2023 . Esta investigación cuantitativa, de diseño correlacional descriptivo, utiliza Cuestionarios, como instrumento de recojo de información, llegando a la siguiente conclusión: que hay una correlación positiva alta entre la variable actitud docente y la variable educación inclusiva ($r = 0.786$).

Viloria (2019), El objetivo es analizar el proceso de integración escolar de los estudiantes con necesidades educativas especiales que asisten a escuelas regulares en la ciudad de Caroni, estado Bolívar, durante el período 2010-2014. En este estudio descriptivo se utilizaron cuestionarios y entrevistas como herramientas de recolección de información, y se sacaron las siguientes conclusiones: Los resultados mostraron que el sistema tiene tres deficiencias significativas: a) el nivel de integración de los niños con discapacidad en las escuelas de educación general es

bajo b) en las instituciones de educación especial existe una tradicional y extendida opinión de que la participación de los estudiantes con discapacidad en los procesos de integración escolar es limitada, y c) existen deficiencias importantes en los principales elementos de una adecuada integración escolar.

De igual manera, Chiner (2018), el objetivo fue investigar las percepciones y actitudes del profesorado alicantino hacia la inclusión y la frecuencia de uso de determinadas estrategias de enseñanza inclusiva. Este estudio cuantitativo y descriptivo utilizó un cuestionario como herramienta de recopilación de información y concluyó que los docentes tienen actitudes positivas hacia la inclusión y los principios filosóficos que respaldan estas actitudes, pero carecen de los recursos materiales y de personal para satisfacer necesidades especiales y necesidades educativas de los estudiantes. Tampoco se sienten preparados para abordar las necesidades de educación especial debido a la capacitación limitada. Finalmente, los docentes con más recursos materiales y apoyo personal tienen actitudes más favorables hacia la inclusión.

En cuanto a la fundamentación científica, se tienen los siguientes conceptos:

Proceso histórico y normativo

A nivel internacional, la educación inclusiva en las últimas décadas, se ha venido desarrollándose como agenda gubernamental en todos los países del mundo, a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos donde toda persona tiene derecho a la educación (Naciones Unidas, 1948), y convenciones, principalmente, como la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989, y la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), en el 2006. Sin duda, un hito importante, fue la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de 1994, celebrada en Salamanca (España), donde se comprometen todos los gobiernos al diseño de sistemas educativos acorde a las diversas necesidades de los alumnos en el que tengan el acceso a escuelas integrales basada en una pedagogía centrada en el niño (OMS, 2011).

Una “Educación para todos” ha sido una iniciativa internacional para dar educación básica a todos, resaltando seis objetivos planteados para el año 2015, por los

gobiernos del mundo: educación en la primera infancia; educación gratuita y obligatoria, promover el aprendizaje y la preparación para la vida activa de los jóvenes y adultos; incremento de adultos alfabetizados; paridad e igualdad de género, y mejorar la calidad de la educación.

Por ello, en el artículo 24 de la CDPD, los gobiernos acuerdan que se asegure la igualdad de oportunidades y el derecho de las personas con discapacidad a la educación, es decir “sin discriminación... un sistema de educación inclusivo a todos los niveles...” en el que se le asegure el aprendizaje de habilidades para la vida y el desarrollo personal y social, y los ajustes razonables necesarios (ONU, 2006).

Cabe mencionar, que la educación inclusiva tal cual se conoce ahora, ha tenido grandes transformaciones históricas en su terminología, y aplicación. Fue en Reino Unido, con el Informe Warnock de 1978, que se utilizó el término Necesidades Educativas Especiales (NEE) como base de un modelo de integración de la educación especial. Donde se enfoca por primera vez “los problemas del alumno no solo partiendo de sus limitaciones, sino centrándose la provisión de los recursos y servicios de apoyo necesarios que los compensen para el logro de unas capacidades mínimas iguales para todos los alumnos” (Sartori, 2010, p.79). Por ello, la inclusión implica el respeto por la diversidad en cada sociedad, y, en específico, en la comunidad educativa, es decir, involucra a estudiantes, docentes, padres y madres de familia y comunidad en general, cuyas acciones, actitudes, y estrategias pedagógicas son importantes para el desarrollo la gestión educativa.

Según el Informe Mundial de la Discapacidad, se estima que el número de niños entre edades de 0 a 14 años que viven con discapacidad oscilan entre 93 millones y 150 millones, quienes han quedado excluidos de recibir una educación formal. En los países del mundo se ha desarrollado esfuerzos para proporcionar educación, mediante de escuelas especiales con restricciones y condiciones de inclusión (OMS, 2011, p.231).

En el caso del Sistema Educativo Peruano, la educación inclusiva ha seguido el derrotero de las reformas de las políticas educativas y de los modelos de la discapacidad (Palacios, 2008) que han transitado de un modelo clínico rehabilitador mediante una educación en instituciones educativas especiales a un modelo social,

que integra a todos en igualdad de condiciones y oportunidades. Este cambio se encuentra figurado en la Ley N° 28044, Ley General de Educación, promulgada en julio del 2003, y su Reglamento (según Decreto Supremo N° 011-2012-ED), en la que se formaliza la Educación Básica Especial, destacando funciones que se encuentran relacionadas a: el desarrollo de acciones de asesoramiento y apoyo para orientar las opciones organizativas, metodológicas, curriculares y tutoriales, así como el acompañamiento a los actores educativos para promover el desarrollo de capacidades y favorecer los aprendizajes de todos los estudiantes, respetando sus diferencias. (MINEDU, 2012). En consecuencia, a nivel de la institución educativa, también se han desarrollado cambios importantes, principalmente, en los roles y responsabilidades de los docentes y la comunidad educativa en general, hacia una educación inclusiva.

Complementan, como política educativa inclusiva en el Perú, el Proyecto Educativo Nacional (PEN) (R.S. N° 01-07 ED), el Plan Nacional de Educación para Todos 2005 – 2015, la denominación de la Década de la Educación Inclusiva (D.S. 026-2003-ED), el Plan de Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad 2009 – 2023 (D.S. N° 07-2008-MIMDES), y el Plan Estratégico Sectorial Multianual de Educación 2016 – 2021, en el que se presenta las acciones estratégicas para el sector educación estructurada en 4 componentes: aprendizaje, calidad docente, infraestructura, y gestión sectorial.

La educación inclusiva

La educación de las personas con discapacidad se puede conceptualizar bajo dos enfoques educativos: 1) El enfoque de segregación, donde el estudiante con discapacidad es incluido en una institución educativa de educación especial, y es clasificado por el tipo y grado de discapacidad que presentan, segregados de los estudiantes son discapacidad. Una de las razones es brindarles una educación especializada, según el tipo de discapacidad (discapacidad múltiple y discapacidad severa) que presenten (UNICEF, 2011 citado en Cueto, Rojas, Dammert y Felipe, 2023). 2) El enfoque de integración educativa, se caracteriza por la presencia de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas del sistema educativo regular. Bajo este enfoque, los estudiantes con discapacidad integrados deben

adaptarse al sistema educativo, ya que no tienen las adecuaciones ni apoyos correspondientes, y en la práctica, no se percibe su inclusión con los demás estudiantes, y es (Rieser 2012; Unicef 2014a, citados en Cueto, Rojas, Dammert y Felipe, 2023).

En ese sentido, el enfoque de inclusión educativa involucra a toda los actores sociales de la comunidad, ya que es “un proceso sin fin que tiene que ver con la participación de las personas, la creación de sistemas de participación y sus ajustes, y la promoción de valores inclusivos” (Booth y Ainscow, 2011, citados en Cueto, Rojas, Dammert y Felipe, 2023 , p.21). Por ello, la educación inclusiva señala que “el problema se encuentra en la institución - y no en el estudiante - ; por lo tanto, el sistema educativo debe transformarse para facilitar la participación de los estudiantes con discapacidad” (Rieser 2012, citado en Cueto, Rojas, Dammert y Felipe, 2023 , p.21), procurando la eliminación barreras que limitan la participación plena de las personas con discapacidad. En ese sentido, la inclusión debe responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad lo que implica la modificación de prácticas culturales e institucionales (Cueto, Rojas, Dammert y Felipe, 2023).

Las escuelas inclusivas y los servicios especializados en el sistema educativo nacional.

La escuela inclusiva está buscando una igualdad completa e integración en los círculos educativos para promover la educación personal y la unidad de todos los estudiantes, maestros, padres y comunidad para la unidad de todos los estudiantes, maestros, padres y comunidad.

Por lo tanto, una escuela inclusiva es una escuela que crea oportunidades de participación y aprendizaje para todos los estudiantes. La escuela de tolerancia está relacionada con el entorno en el que todos los niños y los niños aprenden juntos. Ajuste la estructura de la organización y el plan de estudios, ya que el más importante es el derecho del aprendizaje de todos, Minedu (2012).

La capacitación de tolerancia en la escuela está tratando de recibir y satisfacer las necesidades de todos los estudiantes para todos los estudiantes (instituciones, padres, etc.) en todos los miembros; A este respecto, "la educación reconoce la diversidad de los territorios escolares. Es una expresión de diferentes estilos, ritmos, habilidades y

necesidades que los estudiantes tienen antes de aprender. Esto significa que el sistema educativo está en su política, cultura y práctica está cambiando gradualmente."

La población con discapacidad a nivel nacional, según el Censo Nacional del año 2017 (INEI, 2017), muestra que el 10.4% presenta alguna dificultad o limitación permanente, siendo mayor en mujeres (11.6%) que en varones (9.1%). Cabe mencionar que, de los 10 departamentos, Cusco es el segundo departamento con 11.7% de población con discapacidad, que supera el promedio nacional. La Encuesta Nacional Especializada sobre discapacidad del año 2012 (INEI, 2012), precisa que la población objetivo del Ministerio de Educación con necesidades educativas especiales era de 177016 personas, focalizándose en edades de 0 a 20 años (127722 personas), accediendo el 44.4%, al sistema educativa menos de la mitad de la población focalizada (citado en MINEDU, 2016). Tomando como referencia el grupo etéreo, la población con discapacidad en edad escolar, de 0 a 20 años, en el distrito de Cusco, asciende a 1330 personas, después del distrito de Ilo, que asciende a 1641 personas (INEI, 2023).

El sector Educación a nivel nacional, como política de estado, garantiza el derecho a recibir educación, y toma en cuenta las 4 características que las Naciones Unidas ha identificado como elementos esenciales: "a) Disponibilidad: de instituciones, docentes, materiales educativos, y servicios básicos y complementarios (bibliotecas, tecnologías, etc.); b) Accesibilidad. Las instituciones de enseñanza deben ser accesibles: sin discriminación, accesibilidad a los materiales y accesibilidad económica, con educación gratuita; c) Aceptabilidad. La forma y el fondo de la educación, los métodos pedagógicos, deben ser aceptables que tomen en cuenta la interculturalidad; d) Adaptabilidad. Una educación flexible que se adapte a las necesidades de la comunidad y de sus estudiantes. (ONU, 1999, párr. 2 del art.13)

El sistema educativo en el Perú se conforma por tres modalidades: Educación Básica Regular (EBR), Educación Básica Alternativa (EBA) y Educación Básica Especial (EBE), donde, según las normativas educativas vigentes, los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) con alguna discapacidad (leve o moderada) deben ser incluidos en las Instituciones Educativas en los programas, modalidades y

niveles regulares y apoyados por los Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE). Si bien, los Centros de Educación Básica Especial (CEBE) creados en 1971, están creados para la atención de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad severa y multidiscapacidad, a cargo de profesionales docentes y no docentes especializados, un equipo Psicopedagógico, y con el apoyo del SAANEE y la familia, que deben desarrollar los procesos pedagógicos, aún se mantiene una brecha de exclusión en la atención educativa a las personas con discapacidad.

Cabe resaltar, que la Intervención de los SAANEE como parte constitutiva de los CEBE, no es igual en todas las regiones, debido a que se carece de profesionales, poco presupuesto que asignan las instancias locales (Direcciones Regionales), o por desconocimiento de las autoridades de gobierno, que dificultan la implementación de la educación inclusiva. El SAANEE se conforma por profesionales docentes especializados (psicólogos, terapeutas ocupacionales o de lenguaje, trabajadores sociales, etc.) en diferentes discapacidades. El SAANEE, orienta y asesora a docentes y directivos de las instituciones educativas inclusivas de todos los niveles, para que puedan brindar una mejor atención a los estudiantes con discapacidad, adaptándose para ello, las prácticas pedagógicas (adaptaciones curriculares en la propuesta curricular de aula, apoyos y recursos) a las necesidades que se distingan, mediante estrategias diversificadas, desarrollando de esa manera, capacidades y logros de aprendizaje significativos de los estudiantes con NEE.

SAANEE presta apoyo a la familia, la escuela y la comunidad, mediante visitas, en el que se garantice la permanencia y éxito en los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad. Asimismo, SAANEE interviene en la comunidad educativa, modificando conductas, prejuicios y actitudes hacia las personas con discapacidad mediante la promoción de los derechos en igualdad de condiciones dentro del sistema educativo.

Por otro lado, la brecha existente de plazas docentes para atender a estudiantes del CEBE y que asisten a instituciones de la educación básica regular, sigue siendo postergada, en consecuencia, menos del 10% recibe asistencia del SAANEE. En ese

sentido, el incremento del acceso a la educación debe acompañarse, en la misma medida, con la calidad del servicio educativo (MINEDU, 2016).

Actitud docente

Las actitudes

La actitud son valoraciones que tienen las personas sobre contextos, situaciones o cuestiones, y permiten la comprensión de la conducta humana: los nuevos conocimientos son asimilados y relacionados con la información existente mediante procesos evaluativos, con el entorno y consigo mismo, ya que están relacionados con la conducta, influyendo en la forma de pensar y actuar de las personas, finalmente, nos permite conectar con el contexto social, interiorizando valores, normas y preferencias de los grupos sociales, y generar cambios personales y comunales en el contexto.

La actitud como parte de la conducta humana, compone un aspecto personal y colectivo y están relacionadas a las acciones generadas por la interacción con el contexto, definiéndose las relaciones sociales, las preferencias, y proyectos de vida. Al respecto, se puede conceptualizar en dos procesos: uno factico, en el que se considera como algo aprendido y que las acciones responden basadas en experiencias previas; el otro, como un proceso cognitivo en el que la actitud se constituye en un conjunto de creencias que intervienen en la interacción de la persona (Díaz, 2002).

Por otro lado, la actitud está referida a la puesta en práctica de los valores, a la valoración afectiva que son respuestas no observables y que se manifiestan mediante el comportamiento y acción específica (Cuenca y Portocarrero, 2001).

Según Allport (1935) la actitud está relacionada a procesos mentales del individuo y determinan las respuestas y disposiciones que la persona realiza de manera activa o potencial, cuando se dirige a un objeto y situación con el que interrelaciona. En ese sentido, Padua (1979), añade que, se encuentran procesos, como: motivacional, emocional, perceptual, y cognitivo, presentes en el individuo, que le predisponen acciones caracterizadas con una carga afectiva positiva o negativa hacia un objeto social: la actitud como constructo que define el comportamiento.

Las actitudes “guían la búsqueda y la exposición a información relevante, acercando a la persona a todos aquellos aspectos de la realidad congruentes con ellas y evitando aquellos elementos que les sean contrarios” (Briñol, Falces y Becerra, 2007, p.460). Por lo tanto, la medición de actitudes, están basadas en la medición de (re)acciones valorativas frente a las opiniones de creencias, sentimientos o conductas (Summers, 1976). Asimismo, las evaluaciones actitudinales que se realicen de cualquier objeto pueden ser favorables, neutras o desfavorables, tienen una determinada dirección (positiva, neutral o negativa) e intensidad (débil o fuerte), adquiridas o aprendidas a través de la experiencia. De esa manera, se puede decir que, “la presencia de información positiva acerca de un objeto resultará habitualmente en una actitud positiva hacia él, mientras que la presencia de creencias, sentimientos o conductas negativas producirá una actitud negativa.” (Barra, 1998, p.89).

La adquisición de actitudes se realiza mediante procesos de aprendizaje social, distinguiéndose: 1) el condicionamiento clásico: los estímulos neutros se fijan mediante reacciones positivas o negativas repetitivas; 2) el condicionamiento instrumental: si las conductas son seguidas por resultados positivos o negativos se fortalecen o debilitan las actitudes frente al objeto social, 3) el modelado: desarrollado mediante la observación de las acciones del otro (Barra, 1998). Así también, las actitudes se adquieren mediante la experiencia directa. De acuerdo a Raven y Rubin (1983), nos precisan que existen tres características de la experiencia directa con un objeto que influyen en la actitud: “la cantidad de contacto, la calidad de la experiencia, y las consecuencias que han acompañado tales contactos” (citado en Barra, 1998, p.93).

La fuerza de las actitudes, fuertes o débiles, tienen probabilidad de predecir la conducta de la persona. Por ello, se tiene identificado indicadores objetivos y subjetivos de la fuerza de una actitud, que pueden ser: a) Los indicadores objetivos: tales como: extremosidad, accesibilidad, ambivalencia, estabilidad, resistencia, potencial predictivo sobre la conducta y grado de conocimiento asociado con el objeto de actitud, y b) Los indicadores subjetivos relacionados a la estimación subjetiva o la percepción que las personas tienen de los indicadores objetivos: la confianza, la importancia y el conocimiento sobre las actitudes. (Briñol et al., 2007, pp. 470-477).

Actitudes docentes

La actitud en la educación inclusiva se encuentra íntimamente ligada al rol que ejerce el docente inclusivo como agente intermediario entre el estudiante con o sin necesidades educativas especiales y el contexto de aprendizaje (Vygotsky, 1984) mediante la movilización de estrategias pedagógicas que permitan entender las diferencias en el aula. Si bien, existen diversos tipos de aprendizaje y teorías desarrolladas por varios autores, su importancia radica en la implementación en el entorno del proceso didáctico, es decir, en el medio educativo, donde se encuentran los fines y objetivos de desarrollo del estudiante. Ausubel (1976) especifica esta postura, indicando que la didáctica está centrada en la acción del “qué hacer” para dar un soporte “significativo” en el proceso de aprendizaje del estudiante, más que, conocer las variables que intervienen en el aprendizaje. Por ello, una característica del aprendizaje significativo, es la disposición al aprendizaje, entendida como una disposición afectiva a aprender. Entonces, desde que se genera el proceso de aprendizaje, es decir, indagar por los saberes previos, instalar los nuevos saberes, a través de ejercicios de aplicación, las sesiones de aprendizaje deben ser coherentes y significativas, empleando técnicas motivacionales que predispongan al estudiante.

Para Zabala (1991, citado en Bedor, 2023), los resultados del aprendizaje dependen de las estrategias de aprendizaje, donde el estudiante “...a través de su propia actividad organiza, elabora y reproduce lo aprendido. El profesor pasa entonces de ser el que enseña (organización y presentación de los estímulos y la información) a ser también el que facilita el aprendizaje.” (p.4). En todo momento, median procesos cognitivos y afectivos de los estudiantes, donde el docente programa su tiempo entre enseñar y facilitar.

Por otro lado, Eisenman, Pleet, Wandry y McGinley (2011, citado en Angenschmidt y Navarrete, 2017), señalan como elementos importantes de la educación inclusiva a: el liderazgo en los centros educativos, una cultura colaborativa y las adaptaciones de acceso en infraestructura.

Necesidades educativas especiales

Son aquellos estudiantes quienes presentan dificultades de aprendizaje o desfases en relación con el currículo que les corresponde por edad, requieren para ser atendidas medios de acceso al currículo, adaptaciones en el currículo mismo y/o una atención especial a la estructura social y clima emocional en el que tiene lugar el hecho educativo (Warnock, 1979).

Estas NEE pueden ser de dos tipos: a) temporales: cuando comprende, los problemas de aprendizaje, problemas de lenguaje, problemas afectivos, problemas atencionales, y problemas conductuales, lo cual requiere una atención especializada; y permanentes: cuando la necesidad está vinculada a una discapacidad: discapacidad intelectual, discapacidad sensorial (visual, auditiva) discapacidad motora, e incluida el talento y/o superdotación.

Varios autores, como Artavia (2005), en sus investigaciones han identificado e interpretado las siguientes actitudes de los docentes hacia estudiantes con necesidades educativas: a) Actitudes de escepticismo. En la que se caracteriza por la desconfianza y no credibilidad hacia la inclusión de personas con NEE en el aula de la educación básica regular. No los rechaza pero da por hecho que no habrá resultados; b) Actitud de rechazo: El docente manifiesta oposición, y negativa a incluir/trabajar con estudiantes con NEE, excluyéndolos; c) Actitudes ambivalentes: la aceptación es condicional al sentimiento de lástima, aceptando al estudiante con NEE pero no espera los resultados; d) Actitudes de optimismo empírico. Se da por iniciativa del docente, actuando con el niño con NEE, por ensayo y error; e) Actitudes de responsabilidad social: La inclusión se realiza en dos vías: de orden científico y orden ético, mediante la valoración del ser humano (citado en Puchoc, 2023 , pp. 45-46).

Prácticas Educativas Inclusivas

Las prácticas educativas inclusivas tienen que ver con el uso y práctica de elementos que mejoren la inclusión educativa, a través de estrategias de enseñanza que el docente puede emplear en el aula, las adaptaciones curriculares según las necesidades

educativas de los estudiantes, y de esa manera, favorecer la participación de todos los estudiantes.

Las estrategias o prácticas educativas inclusivas son aquellas estructuras, tareas y/o actividades que permiten todas las oportunidades reales para aprender a los estudiantes. Por ello, la forma de enseñanza que los docentes emplean en las aulas debe ser crítica y clara para que la inclusión se desarrolle (Chiner, 2011). El abanico de estrategias que puede utilizar el docente va desde las adaptaciones más generales (estrategias de carácter organizativo), al realizar ajustes de la enseñanza para atender las diferencias iniciales, a las adaptaciones específicas (estrategias didácticas), mediante ajustes más especializados en los elementos del currículo (Cardona, Reig y Rivera, 2000).

Al respecto, las reformas curriculares en el país, se han focalizado en la evaluación del rendimiento de los estudiantes de manera continua, cuyos resultados sirvan para hacer revisiones y actualizaciones del currículo, evidenciándose tres factores determinantes: El primero es la puesta en relieve de la función reguladora de la evaluación, en base a la información generada se toma decisiones que corrijan y mejoren componentes del sistema educativo. El segundo, la rendición de cuentas de la evaluación, se muestra el grado de cumplimiento de los objetivos de los elementos que conforman el sistema, y, el tercero, el establecimiento de estándares de calidad en la educación, definidos en términos de los niveles de rendimiento que deben alcanzar -o de lo que deben saber y saber hacer- los alumnos de una edad o de un nivel educativo determinado (Coll y Martín, 2006, p.21).

De esta manera, el entrenamiento de tolerancia incluye cambios en las dimensiones: cultura, política y práctica. En lo que respecta a esta última dimensión, la práctica de la clase debe reflejar la política cultural e inclusiva facilitada por las instituciones educativas y promover la participación de todos en los siguientes indicadores inclusivos: 1) pensar a todos los estudiantes para estudiar; Motivación para ser responsable de sus propias enseñanzas; Alentar a los estudiantes a compartir su experiencia docente durante las actividades; Trabajo de cooperación de estudiantes

en el curso; Procesamiento del proceso de monitoreo y acompañamiento, promoviendo la medición de salto (MINEDU, 2007, pp.32-33).

Estrategias de Organización y Manejo efectivo del Aula

El papel del manejo de estrategias está vinculado al acceso a material adaptado a las necesidades de los estudiantes con NEE, donde, el currículo no sea una barrera al aprendizaje, sino que, permita la adaptación curricular inclusiva, en los métodos de enseñanza para que facilite el aprendizaje y las habilidades sociales de los estudiantes con NEE, lo que no significa la reducción de los contenidos.

Las habilidades sociales están asociadas con el comportamiento emocional o conductual y se ponen en práctica en la interacción con las personas y que son socialmente aceptados según el contexto, la sociedad y la cultura. Las habilidades sociales son conductas aprendidas que permiten relacionarse con los demás, formando, reforzando vínculos, siendo canales en los que se manifiestan necesidades, sentimientos, actitudes, opiniones, derechos, como también, de gestión y resolución de conflictos frente a los problemas (Caballo, 1993, citado en Vivas, Gallego y González, 2007). Para Goleman (1999) las habilidades sociales abarcan siete elementos: comunicación, influencia, liderazgo, catalización del cambio, resolución de conflictos, colaboración y cooperación y habilidades para el trabajo en equipo. (Citado en Vivas, Gallego y González, 2007, pp. 48-49)

Por ello, las instituciones educativas – inclusivas – cuando consideran un currículo flexible, permiten adecuaciones o ajustes razonables ya sea, en el currículo general o en las metodologías y/o materiales centrado en los estudiantes, a través de la implementación de programas educativos en horario extraescolar o periodo vacacional, con actividades complementarias dentro o fuera del centro. Como consecuencia, se incrementa las oportunidades de aprendizaje y el involucramiento progresivo de todos los miembros de la comunidad. Por ende, se establece una buena práctica, cuando las familias se involucran, y conocen los servicios y recursos que se implementan en la institución educativa, como la atención a los estudiantes con o sin

NEE, la formación y asesoramiento del equipo docente, lo que permite una mejor capacidad respuesta y apoyo (Save the Children, 2013).

Cabe precisar que, el aprendizaje significativo y funcional, debe partir del nivel de desarrollo del estudiante y para ello es importante crear un clima de aceptación mutua y de cooperación e identificar técnicas metodológicas adaptadas, a partir de las características de los estudiantes que desarrollen habilidades sociales. Unas estrategias metodológicas utilizadas son las sesiones de “integración inversa”, los guiones conversacionales, las dramatizaciones, el trabajo cooperativo; todas ellas trabajadas, con estudiantes con y sin NEE (Save the Children, 2013).

Técnicas educativas y programación de enseñanza

Lograr un aula inclusiva, implica: el uso de estrategias y técnicas inclusivas por parte del docente; actitud positiva cuya disposición se refleje dentro y fuera del aula; la participación, apoyo y compromiso de todos actores sociales involucrados en la generación de una comunidad de aprendizaje. Para ello, los docentes deben realizar acciones, tales como: 1) Colaboración entre el profesorado; 2) Cooperación entre los alumnos en el aprendizaje; 3) Resolución de problemas; 4) Agrupaciones flexibles y heterogéneas; 5) Planificar una enseñanza flexible; 6) Metodologías de enseñanza. (Escribano y Martínez, 2013 citado en Castillo, 2016, p.269). Asimismo, se especifica que los docentes inclusivos, son líderes de los procesos pedagógicos, porque: a) Ayudan a configurar una política escolar completa y decidida contra el racismo; b) Se apoyan en la comunidad escolar para crear culturas inclusivas; c) Establecen valores inclusivos; d) Se cercioran de agrupar y organizar los recursos para apoyar las prácticas inclusivas; e) Organizan los apoyos para atender la diversidad del centro; f) Construyen sistemas de coordinación y organización del aprendizaje para garantizar prácticas inclusivas (Escribano y Martínez, 2013 citado en Castillo, 2016, p.273).

Estrategia de enseñanza y evaluación de los aprendizajes

A partir de la Ley General de la Persona con Discapacidad, Ley N° 29973, se busca que todas las personas accedan a una educación inclusiva de calidad, basada en el respeto y la igualdad de condiciones. Para ello, se deben realizar ajustes razonables

en la infraestructura, currículo, materiales, y todos los elementos que participen directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La visión conceptual de la educación inclusiva para las personas con discapacidad ha seguido un proceso histórico, caracterizado en 3 modelos históricos de la discapacidad, que pueden ser útiles para entender la inclusión: 1) El modelo de la prescindencia, donde la discapacidad tiene un sentido religioso, y es considerado un estigma, por lo que, la sociedad prescinde de las personas quitándoles la vida o separando de los normales en espacios de marginación y/o reclusos. 2) El modelo rehabilitador, considera que las personas necesitan rehabilitarse, “normalizarse” de esa manera integrarse a la vida social y económica. 3) El modelo social, considera que la discapacidad tiene un origen social y está relacionado al ejercicio de los derechos humanos: la igualdad y libertad personal, y por ende, a las políticas públicas que se desarrollen. El modelo social propugna la inclusión y la aceptación de la diferencia. En esta evolución de los modelos, está presente la transformación de las conductas sociales frente a las personas con algún tipo de discapacidad (Palacios, 2008). Estos modelos concuerdan con los enfoques de segregación, integración e inclusión.

Sea el enfoque que se desarrolle en el contexto educativo, la evaluación de aprendizajes inicia con la planificación curricular, considerándose los siguientes procesos: a) para la identificación de necesidades de aprendizaje será necesario el Informe psicopedagógico y/o el Plan de orientación individual, que permita inferir el nivel de desarrollo de competencia del estudiante, para realizar las adaptaciones o adecuaciones curriculares. b) las evidencias de aprendizaje permiten comprobar lo aprendido mediante criterios de evaluación verificables. c) el diseño de situaciones, actividades, estrategias, entre otros, permiten que los estudiantes desarrollen los aprendizajes previstos (MINEDU, 2019).

Para la evaluación durante el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje, el docente: a) explicita los criterios, tiempos, nivel de logro que se alcanzará, entre otros, con los que serán evaluados los estudiantes; b) monitorea, y evalúa los avances, logros y dificultades de los estudiantes según los criterios definidos; c) realiza retroalimentación oportuna considerando las características del estudiante; d) atiende

las necesidades de aprendizaje mediante el diseño o adaptación de actividades de aprendizaje diferenciado, para ayudar a los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad, involucrando, además, a la familia, tutor o apoderado. Finalmente, se utiliza la escala de calificación señalada en el Currículo Nacional de Educación Básica para primaria y el primero de educación secundaria: logro destacado (AD), logro esperado (A), en progreso (B), en inicio (C). La escala vigesimal corresponde para los niveles del segundo al quinto de educación secundaria (MINEDU, 2019).

Prácticas Educativas y evaluaciones adaptadas

El conocimiento que tiene el docente del estudiante, permite fortalecer los aspectos cognitivo, social, físico y emocional de los estudiantes como parte de las características propias y grupales, de sus condiciones culturales, practicas familiares, formas de aprender, que hacen que se distingan las características y habilidades individuales en el desempeño docente (OECD, 2001). En ese sentido, “los conocimientos de las materias de enseñanza, el desarrollo metodológico del docente en la clase y el trato con los alumnos serán más destacados en tanto los docentes estén dotados de características de liderazgo, de habilidades comunicativas y de compromiso.” (Cuenca, 2011). Complementándose, la aplicación de estrategias participativas en el proceso de enseñar y evaluar a los estudiantes que tengan habilidades, necesidades, y/o ritmos de aprendizaje diferentes.

En cuanto al marco de evaluación del desempeño docente, se puede nombrar seis teorías y/o modelos acerca de la caracterización del “buen docente”: a) Modelo centrado sobre los rasgos o factores; b) Modelo centrado sobre las habilidades; c) Modelo centrado en las conductas manifiestas en el aula; d) Modelo centrado sobre el desarrollo de tareas; e) Modelo centrado en los resultados; y, f) Modelo basado en la profesionalización (Marczely, 1992 citado en Murillo, 2007). Esta evaluación, en general, es aplicable a todos los niveles y modalidades del sistema educativo, y en específico, a la educación básica especial.

Según Murillo (2007), el modelo propuesto de Perú, puede resaltar el marco (Minedu, 2012a), que muestra un buen rendimiento de aprendizaje. El propósito especial del maestro en el sistema educativo es: (a) crea un lenguaje común entre maestros y ciudadanos en diferentes procesos de aprendizaje; Calificaciones sociales

y profesionales de los maestros como profesionales calificados; Las cuatro áreas del marco son: Campo 1: Aprendizaje del estudiante: esto explica un plan de estudio detallado, explica el plan de estudios detallado, las unidades de enseñanza y las conferencias del aprendizaje, la elección de materiales educativos, las estrategias y la evaluación, etc. Enseñanza: este es un proceso de aprendizaje de especies adopta tolerancia y diferentes métodos. Campo 3: Únase a la gestión de las escuelas administradas por la empresa: esta es una comunicación efectiva con varios miembros de la comunidad educativa. Campo 4: Desarrollo de identidad profesional y de enseñanza: este es un proceso de reflexión. (MINEDU, 2012a).

El desempeño docente puede considerarse como una práctica relacional, donde el desarrollo de capacidades, conocimiento se dan en la interacción con el otro, mediante el uso de medios y formas para comunicarse. Así, la dimensión, relaciones interpersonales, que se desarrollan en la comunidad educativa, conllevan un carácter multimodal, ya que abarcaría involucrarse con los intereses y necesidades de los estudiantes y sus problemas, sean sociales o familiares (Valdés, 2004). Cabe mencionar que, dicha dimensión, forma del modelo de desempeño docente, propuesto por Valdés (2000): capacidades pedagógicas; emocionalidad; responsabilidad en el desempeño de sus funciones laborales; y, relaciones interpersonales con sus alumnos, padres, directivos, docentes y comunidad (citado por Cuenca, 2011, p.18).

Al respecto, Skliar (2009), puntualiza que lo relacional, como saber pedagógico, debe ir previo y acompañado del saber temático, en donde el aspecto ético persista sobre la tematización de lo que se dice del “otro” (que puede ser cualquier miembro de la comunidad educativa). El “qué pasa entre nosotros”, debe ser el inicio de toda acción inclusiva en la educación, y trascender las razones únicamente jurídicas por la que transita el sistema educativo. Poner en práctica un “nosotros” pedagógico, basado en una razón ética relacional, permitirá superar el problema del diferencialismo dentro del aula y la hiper especialización recurrente.

Por lo tanto, la evaluación de las necesidades educativas debe vincular el aprendizaje y la enseñanza, de cuya relación se pueda lograr un conocimiento de los estudiantes y de los procesos de aprendizaje, lo que ayudará en dos aspectos: la práctica en el aula

se hace más vinculante, la adaptación de la enseñanza se realiza acorde a las características de los estudiantes. De esa manera, se abandonaría el diagnóstico fundamentado en el déficit o deficiencia de los estudiantes, y se superaría las intervenciones rehabilitadoras y normalizadoras basadas en las limitaciones que se diagnosticaron, así como de pensar que ayudas pedagógicas son las más adecuadas para las necesidades identificadas. Por el contrario, resulta importante la adecuación de los programas a las características de los estudiantes, donde la evaluación se centre en la finalidad educativa. Asimismo, la información suministrada por la familia, ayudará al proceso de aprendizaje del estudiante (Sánchez, 2001).

Para la valoración y propuestas curriculares, se ha tomado en cuenta la sistematización realizada por Sánchez (2001), según las siguientes áreas de desarrollo: autismo, deficiencia auditiva, deficiencia mental, deficiencia motora y deficiencia visual.

Estrategias de agrupamiento

La inclusión educativa en las aulas de las instituciones educativas mantiene un desafío constante contra las barreras construidas por la tradición escolar, que han sido afianzadas por elementos culturales tradicionales, que limitan la participación plena y el aprendizaje de los estudiantes con NEE (Echeita, 2011, citado en Pachón, Chacón y Grau, 2014). Casanova (2011) alude a los modelos tradicionales, evidenciando los agrupamientos ‘homogéneos’, característica de la educación segregada, que no facilitan el aprendizaje. Asimismo, tomando en cuenta la eficacia de los aprendizajes, indica que, los centros de educación especial no son más eficaces que los ordinarios, siendo el nivel de aprendizaje equivalente en ambos. Las escuelas ordinarias se caracterizan por el desarrollo de sus aspectos sociales, por el contrario, los centros de educación especial, por la no promocionan de las habilidades sociales de sus estudiantes para una plena autonomía en la sociedad (citado en Pachón, Chacón y Grau, 2014).

El paso del modelo de segregación al de integración, previas al de inclusión, exige un sistema educativo general adaptado a las necesidades del alumnado. Por ello, la educación inclusiva y la atención a la diversidad se refieren, a cómo se educa a todos,

y no, a cómo se educa a un grupo especial de estudiantes (Alonso y Araoz, 2011, citado en Pachón, Chacón y Grau, 2014).

Estrategias de Adaptación de las actividades

Las adaptaciones curriculares deben establecer la diferencia entre la diversificación y adaptación. En ese sentido, la diversificación lo realiza la institución educativa, a partir de los lineamientos estratégicos de planificación y actuación docente, de manera que se adecue a las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes y su contexto. Todo ello debe estar plasmado en el Diseño Curricular de la Institución educativa. En cambio, la adaptación, son procesos estratégicos específicos formulados por el o la docente en el aula, cuyo producto es la Adaptación curricular individual o grupal del aula inclusiva, y está, en la Planificación Curricular Institucional del Plan Estratégico Institucional (PEI). Al respecto, desde la mirada pedagógica, la educación inclusiva debe estar presente en todos los instrumentos de gestión educativa (PEI, Plan anual de trabajo, proyecto curricular institucional, el reglamento interno, entre otros), en ese sentido, el rol que desempeña el docente en la inclusión de acciones para que se articulen es muy importante. Es a través del docente que se identifican las necesidades de cada estudiante, y es quien formula las adaptaciones curriculares y las metodologías adecuadas a partir de las características del estudiante con NEE (Torpoco, 2019).

Por otro lado, el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), brinda oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes mediante distintos medios y acomodaciones, ya que no solo beneficia los contenidos, procesos y resultados, sino que favorece el ambiente de aprendizaje y la experiencia estudiantil, así, el DUA se basa en una enseñanza y aprendizaje flexible sin que se cambie el nivel de desafío para los estudiantes” (Unicef 2014b, citado en Cueto, Rojas, Dammert y Felipe, 2023).

En cuanto a la justificación, la presente investigación se desarrolla en el marco de la Educación Básica Especial declarada en la Ley N°28044, Ley General de Educación, y su reglamento, así como, en el artículo 2 de la Ley N° 30797, que incorpora el

artículo 19-A “Educación inclusiva”, a la Ley N°28044, mediante la cual, se pretende la reflexión en los docentes acerca de los problemas que se generan en torno a las actitudes y prácticas educativas inclusivas, para mejorar la relación entre los miembros de la comunidad educativa y las personas con discapacidad, aportando al ejercicio de derechos educativos y sociales de todas las personas en igualdad de condiciones y su calidad de vida.

La docencia en la educación inclusiva implica el desarrollo de capacidades continuas, en ese sentido, la investigación contribuye a la gestión educativa mediante, el desarrollo de acciones formativas a los docentes; capacitación en el diseño, elaboración y uso de materiales educativos inclusivos; el desarrollo de estrategias inclusivas en las prácticas pedagógicas del docente, e, complementariamente, el mejoramiento de los servicios de apoyo y asesoramiento a las necesidades educativas especiales (SAANEE).

Por otro lado, se contribuye a mejorar la calidad de la educación, mediante la evaluación de las actitudes de los docentes, las normas, adaptaciones curriculares, accesibilidad, que puedan legitimarse en normativas internas y locales, para brindar una mejor atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales que se encuentran incluidos en la I.E. Natividad Pichari

Por otro lado, con la investigación se busca contribuir al desarrollo de nuevas investigaciones educativas con enfoque inclusivo, donde los resultados e instrumentos de recojo de información pueden utilizarse como base teórica y práctica, así como, en la elaboración de planes y proyectos que la institución desarrolle.

La problemática del estudio sostiene que los nuevos paradigmas y enfoques educativos están permitiendo que la realidad educativa nacional, aborde la educación inclusiva como parte integral de los derechos de los niños y niñas, quienes presentan algún tipo de necesidad educativa especial y en general de las personas con discapacidad. La educación inclusiva se basa en el enfoque de los Derechos Humanos, en el que toda persona tiene igualdad de oportunidades y en las garantías de brindar educación de calidad a las personas con necesidades educativas especiales (NEE) en aulas regulares de la Educación Básica Regular. Este proceso inclusivo

conlleva el cambio de paradigmas, dentro y fuera de las aulas, y, principalmente, la actitud de los docentes y sus prácticas educativas docentes, constituyéndose el trabajo con niños y niñas con NEE en un gran reto, ya que no solo implica la aceptación del estudiante en el aula, sino también superar el temor a la diferencia (Timaná y Villota, 2010).

La interacción docente-estudiante en el aula, puede generar otras situaciones indirectas como discriminación, bullying, rechazo, etc., con mayor o menor intensidad, por lo que se debe evitar los estereotipos y prejuicios y promover las normas de convivencia en el proceso de integración escolar (López, 1993), complementándose con las adecuaciones curriculares.

En consecuencia, las actitudes y percepciones que desarrollen los docentes estarían vinculadas a los procesos pedagógicos, y al despliegue de acciones y disposiciones metodológicas que el docente utilice en el aula, convirtiéndose en elementos determinantes para el análisis del comportamiento instructivo del docente en el aula ante determinados retos (Richardson, 1996), como los relacionados a las actitudes frente a los niños y niñas con necesidades educativas especiales y el reto de generar integración e inclusión en el aula. En ese sentido, con la presente investigación se persigue conocer las actitudes que tienen los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales tomando en cuenta las prácticas educativas inclusivas como elementos determinantes, en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023.

Por lo expuesto, la pregunta principal que guía esta investigación es: ¿Cuáles la relación entre la actitud docente y el uso de prácticas educativas inclusivas en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023?

La conceptualización y operacionalización de la variable está definida de la siguiente manera:

Definición conceptual:

Actitud docente: Las actitudes docentes son las capacidades que tienen con la finalidad de motivar a los estudiantes, transmitiendo pasión por la enseñanza y motivándolos en su aprendizaje. (Máxima, 2020).

Prácticas educativas: Procesos participativos con el objetivo de mejorar los desempeños y conseguir buenos resultados, estimulando el desarrollo y formando el espíritu de compromiso en cada persona. (Huberman, 1998).

En cuanto a la hipótesis, se tiene: Existe relación entre la actitud docente y el uso de prácticas educativas inclusivas en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023.

Siendo las hipótesis específicas:

- H1. Existe relación entre la actitud docente y el uso de estrategias de organización y manejo efectivo del aula en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023.
- H2. Existe relación entre la actitud docente y el uso de estrategia de enseñanza y evaluación de los aprendizajes en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023.
- H3. Existe relación entre la actitud docente y el uso de estrategias de agrupamiento en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023.
- H4. Existe relación entre la actitud docente y el uso de estrategias de adaptación de las actividades en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023.

Mientras que el objetivo general quedó definido de la siguiente manera: determinar la relación entre la actitud docente y el uso de prácticas educativas inclusivas en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023.

Y sus objetivos específicos fueron:

- Determinar la relación entre la actitud docente y el uso de estrategias de organización y manejo efectivo del aula en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023.
- Determinar la relación entre la actitud docente y el uso de estrategia de enseñanza y evaluación de los aprendizajes en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023.

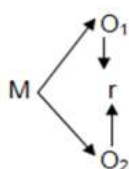
- Determinar la relación entre la actitud docente y el uso de estrategias de agrupamiento en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023.
- Determinar la relación entre la actitud docente y el uso de estrategias de adaptación de las actividades en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023.

METODOLOGÍA

El tipo de investigación correspondió a una investigación no experimental, ya que su desarrollo se realizó sin manipular las variables independientes; y en la que las categorías, conceptos, variables, se encuentran en la realidad y no forman parte de la intervención directa del investigador (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010, p.165).

En cuanto al diseño, se optó por el diseño descriptivo correlacional de corte transversal. Ante esto Hernández et al. (2010) afirman que estos diseños sirven para describir las relaciones entre dos o más variables, además, los datos son recolectados en un determinado momento y tiempo.

Se representa mediante el siguiente esquema:



Donde:

M : Muestra de estudio

O1 : Actitud docente

O2 : uso de prácticas educativas inclusivas

r : Relación entre ambas variables.

La población de estudio estuvo constituida por 39 docentes que forman parte de la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023.

De igual manera, a muestra del presente estudio fue no probabilística y estuvo conformada por los 39 docentes que laboran en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco, en el año 2023, escogidos mediante el muestreo no censal aleatorio.

En cuanto a las técnicas e instrumentos de recolección de datos, se “registra datos observables que representan verdaderamente los conceptos o las variables que el investigador tiene en mente”, lográndose una correspondencia entre el mundo real y el mundo conceptual (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010, p.200).

En la presente investigación se ha utilizado la técnica de la encuesta.

Para responder a dichas preguntas, se aplicaron dos instrumentos a 39 docentes: 1) El Cuestionario de Percepciones del profesor sobre la pedagogía Inclusiva, desarrollado por Cardona, Gómez-Canet y González-Sánchez en el año 2000, permite conocer la percepción de los docentes hacia las bases filosóficas de la inclusión, la formación, los recursos materiales y los apoyos personales que poseen para atender las necesidades educativas especiales de los alumnos. 2) La escala de adaptación de la enseñanza (Cardona, 2000a), permite recoger información sobre las distintas estrategias educativas reconocidas como inclusivas, estas son: Organización y manejo efectivo en el aula, enseñanza y evaluación de los aprendizajes, agrupamiento y adaptación de las actividades.

Mientras que el análisis y procesamiento de la información estuvo a cargo de la estadística descriptiva, la cual comprendió tablas de frecuencia, gráficas y cálculo de medidas descriptivas de las variables de estudio.

Para verificar la hipótesis se empleó el coeficiente de correlación de Spearman. Y los cálculos estadísticos se realizaron en el SPSS v.22.

RESULTADOS

Tabla 1

Pruebas de normalidad para la muestra

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Base de la inclusión	,941	39	0,041
Formación y recursos	,896	39	0,002
Apoyos personales	,846	39	0,000
Actitud docente	,960	39	0,017
Estrategias de organización y manejo efectivo del aula	,918	39	0,008
Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes	,925	39	0,013
Estrategias de agrupamiento	,903	39	0,003
Estrategias de adaptación de las actividades	,948	39	0,023

Uso de la práctica educativa	,975	39	0,037
-------------------------------------	-------------	-----------	--------------

Nota: ^a. Corrección de la significación de Lilliefors

Los resultados obtenidos de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, indican que las variables no presentan una distribución normal ($p=0.037<0.05$).

Análisis estadístico de la información

Tabla 2

Variable 1: Actitud Docente

	f	%
Bajo	0	0
Regular	28	71,8
Alto	11	28,2
Total	39	100,0

Fuente: Elaboración propia

Interpretación

En la tabla anterior, se observa que el 71,8% de los entrevistados considera que la actitud docente está en un nivel regular, seguido del 28,2% que considera esta en un nivel alto. Sobre la base de estos resultados, se hace necesario fortalecer los niveles de actitud docente con suficiente formación (capacitación, cursos), uso de tiempo

diversificado y uso de recursos, materiales adaptados, para la atención y respuesta a las necesidades educativas especiales.

Figura 1
Variable 1: Actitud Docente

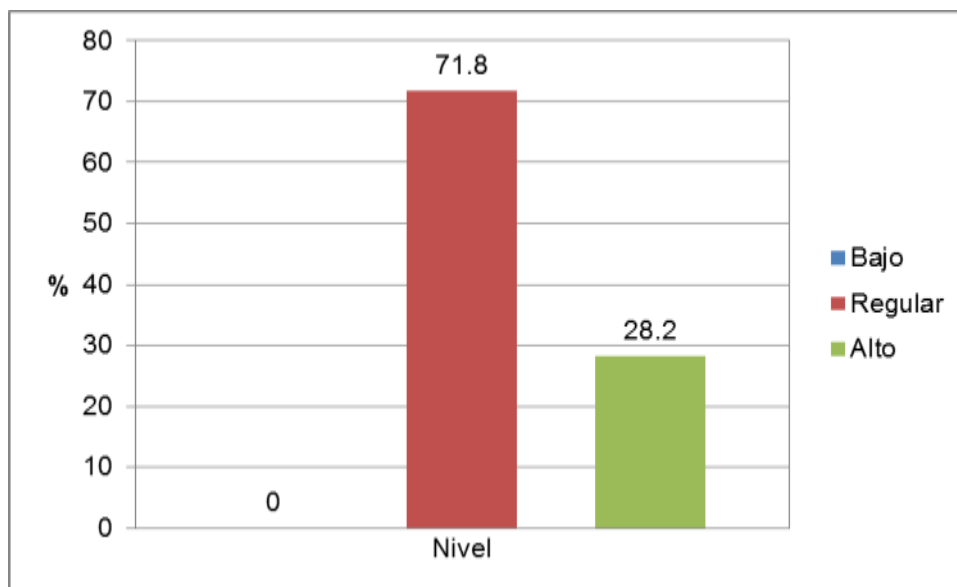


Tabla 3

Dimensión 1: Base de la inclusión

	f	%
Bajo	0	0
Regular	5	12,8
Alto	34	87,2
Total	39	100,0

Fuente: Elaboración propia

Interpretación

En la tabla anterior, se observa que el 87,2% de los entrevistados considera que la base de la inclusión está en un nivel alto, seguido del 12,8% que considera esta en un nivel regular. Cabe mencionar que estos niveles muestran la posición y percepción favorable que tienen los docentes respecto a la educación inclusiva, en el que se caracteriza por ser tolerantes, inclusivos y respetuosos de la diversidad de las

personas, lo cual debería ser una oportunidad para la integración de la comunidad educativa.

Figura 2

Dimensión 1: Base de la inclusión

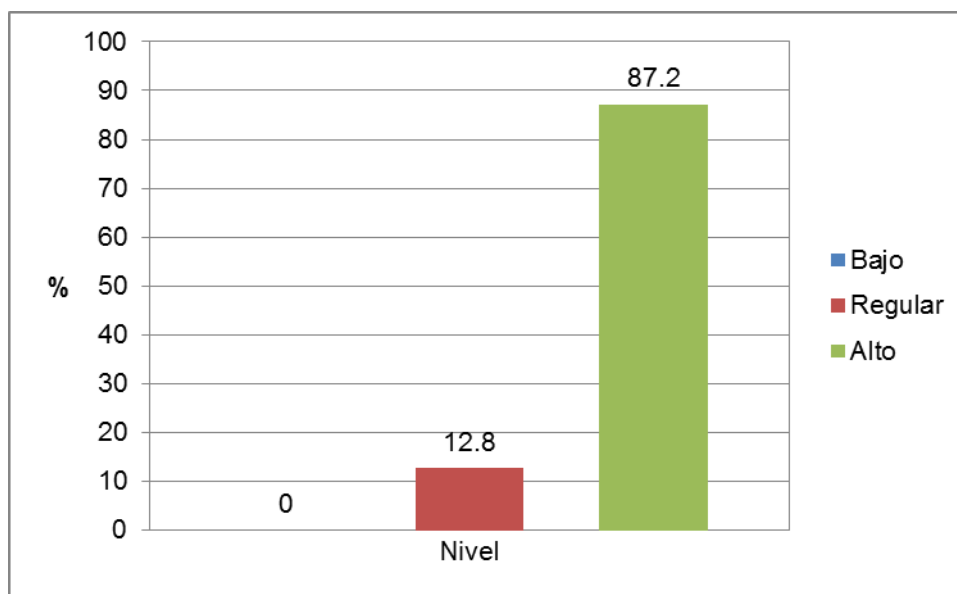


Tabla 4

Dimensión 2: Formación y recursos

	f	%
Bajo	24	61,5
Regular	15	38,5
Alto	0	0,0
Total	39	100,0

Fuente: Elaboración propia

Interpretación

En la tabla anterior, se observa que el 61,5% de los entrevistados considera que la formación y recursos están en un nivel bajo, seguido del 38,5% que considera esta en un nivel regular. Al respecto, se hace necesario fortalecer la formación de los docentes para la atención a las necesidades especiales de los estudiantes, a fin de que estén actualizados, y cuente con los recursos y materiales necesarios para aplicarlos en la labor docente.

Figura 3
Dimensión 2: Formación y recursos

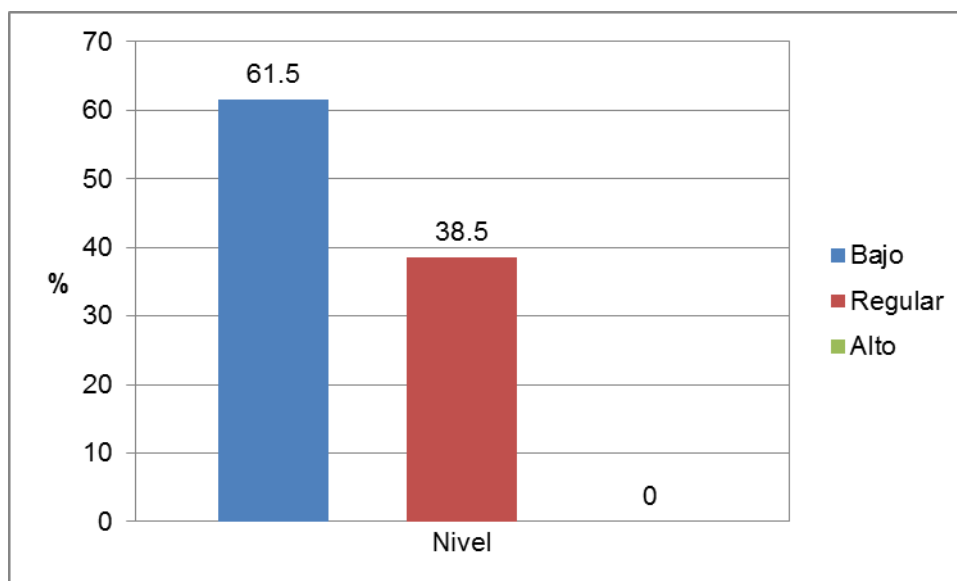


Tabla 5*Dimensión 3: Apoyos personales*

	f	%
Bajo	29	74,4
Regular	10	25,6
Alto	0	0,0
Total	39	100,0

Fuente: Elaboración propia

Interpretación

En la tabla anterior, se observa que el 74,4% de los entrevistados considera que los apoyos personas están en un nivel bajo, seguido del 25,6% que considera esta en un nivel regular. Sobre la base de estos resultados, se hace necesario mejorar el sistema de atención a los estudiantes con y sin necesidades educativas especiales, donde la coordinación continua con los tutores, personal de soporte psicopedagógico o de acompañamiento y principalmente el equipo SAANEE, considere la temática de la discapacidad, ayudando al docente con mecanismos, alcances, técnicas para trabajar en las aulas.

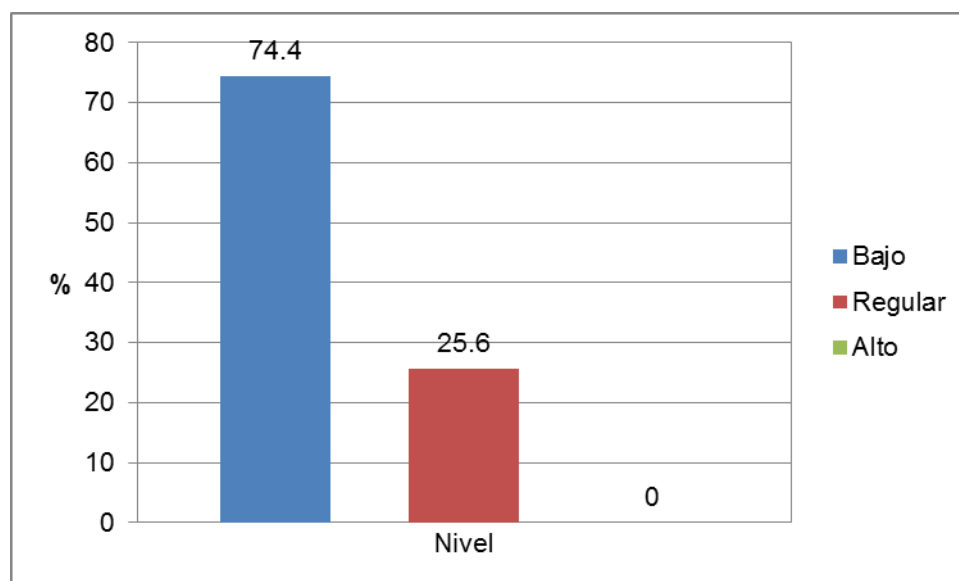
Figura 4**Dimensión 3: Apoyos personales**

Tabla 6*Variable 2: Uso de la práctica educativa*

	f	%
Bajo	0	0
Regular	7	17,9
Alto	32	82,1
Total	39	100,0

Fuente: Elaboración propia

Interpretación

En la tabla anterior, se observa que el 82,1% de los entrevistados considera que el uso de la práctica educativa está en un nivel alto, seguido del 17,9% que considera que esta en un nivel regular. Sobre la base de estos resultados, se muestra que los docentes hacen uso de estrategias educativas inclusivas en la manera como se establecen normas, el trabajo en grupo, motivación, técnicas de estudio y aprendizaje, uso de aprendizajes previos, sin embargo, debe fortalecerse en la dedicación del tiempo, el uso de un registro de proyectos, tomando en cuenta los resultados de la evaluación para programar mejor los contenidos y actividades, y destacando en el diseño y preparación de materiales alternativos y diversificados, para la atención de los estudiantes con o sin necesidades educativas especiales.

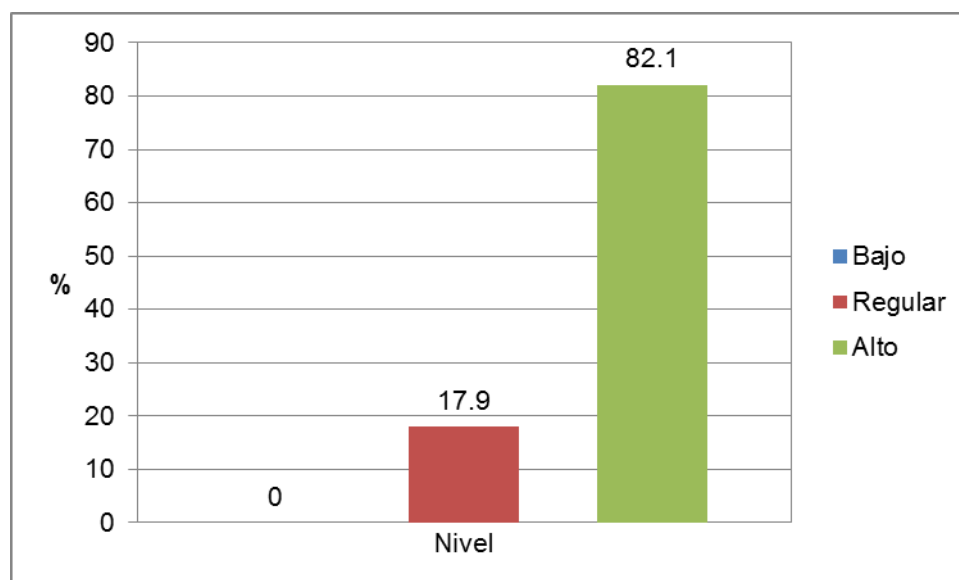
Figura 5**Variable 2: Uso de la práctica educativa**

Tabla 7

Dimensión 1: Uso de Estrategias de organización y manejo efectivo del aula

	f	%
Bajo	1	2,6
Regular	24	61,5
Alto	14	35,9
Total	39	100,0

Fuente: Elaboración propia

Interpretación

En la tabla anterior, se observa que el 61,5% de los entrevistados considera que las estrategias de organización y manejo efectivo del aula, está en un nivel regular, seguido del 35,9% considera que esta en un nivel alto y el 2,6% está en un nivel bajo. Sobre la base de estos resultados, se hace necesario fortalecer el uso de una programación tomar en cuenta las necesidades educativas especiales, reafirmando conceptos y/o procedimientos en el aula, que favorezca un clima de aprendizaje inclusivo.

Figura 6

**Dimensión 1: Uso de Estrategias de organización
y manejo efectivo del aula**

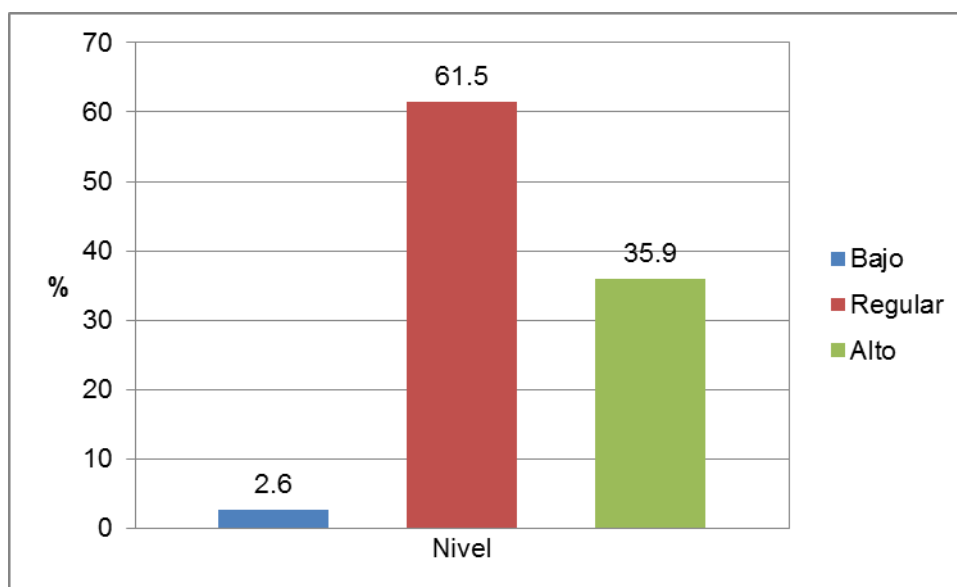


Tabla 8*Dimensión 2: Uso de Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes*

	F	%
Bajo	0	0
Regular	1	2,6
Alto	38	97,4
Total	39	100,0

Fuente: Elaboración propia

Interpretación

En la tabla anterior, se observa que el 97,4% de los entrevistados considera que las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes, está en un nivel alto, seguido del 2,6% considera que esta en un nivel regular. Sobre la base de estos resultados, se hace necesario mantener la utilización de estrategias de técnicas de estudio y aprendizaje, la motivación, sin embargo, se debe fortalecer, aquellos aspectos relacionados a la verificación de conceptos y habilidades previas de los estudiantes, el uso de un registro de cada proyecto, tomando en cuenta los resultados de la evaluación para programar mejor los contenidos y actividades.

Figura 7
Dimensión 2: Uso de Estrategias de enseñanza
y evaluación de los aprendizajes

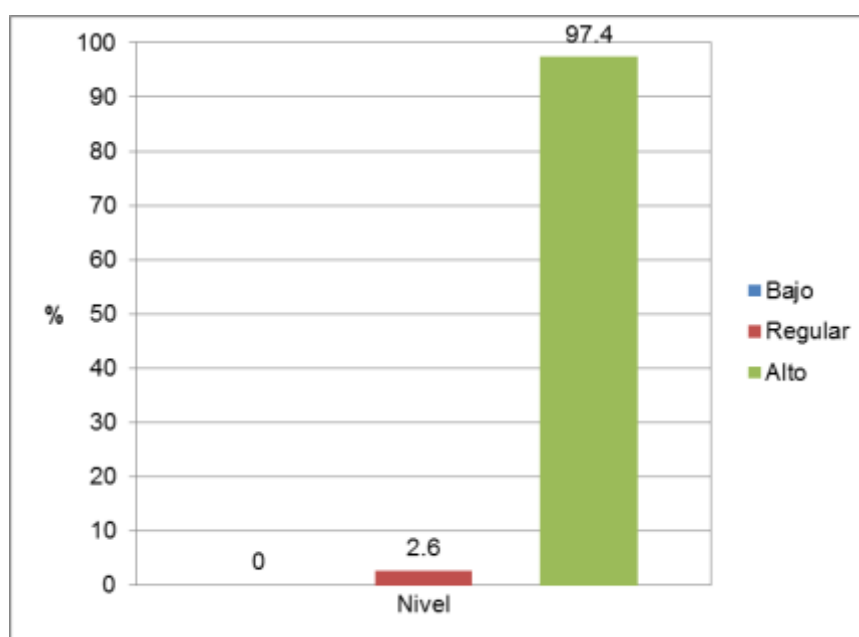


Tabla 9*Dimensión 3: Uso de Estrategias de agrupamiento*

	f	%
Bajo	2	5,1
Regular	37	94,9
Alto	0	0,0
Total	39	100,0

Fuente: Elaboración propia

Interpretación

En la tabla anterior, se observa que el 94,9% de los entrevistados considera que las estrategias de agrupamiento está en un nivel regular, y el 5,1% considera que esta en un nivel bajo. Sobre la base de estos resultados, se muestra que los docentes hacen uso de estrategias de agrupamiento dentro del aula, sea en pequeños grupos o en parejas, optándose por reajustar el espacio y distribución del mobiliario en función de las actividades a desarrollar. Sin embargo, esta práctica no es desarrollada por todos.

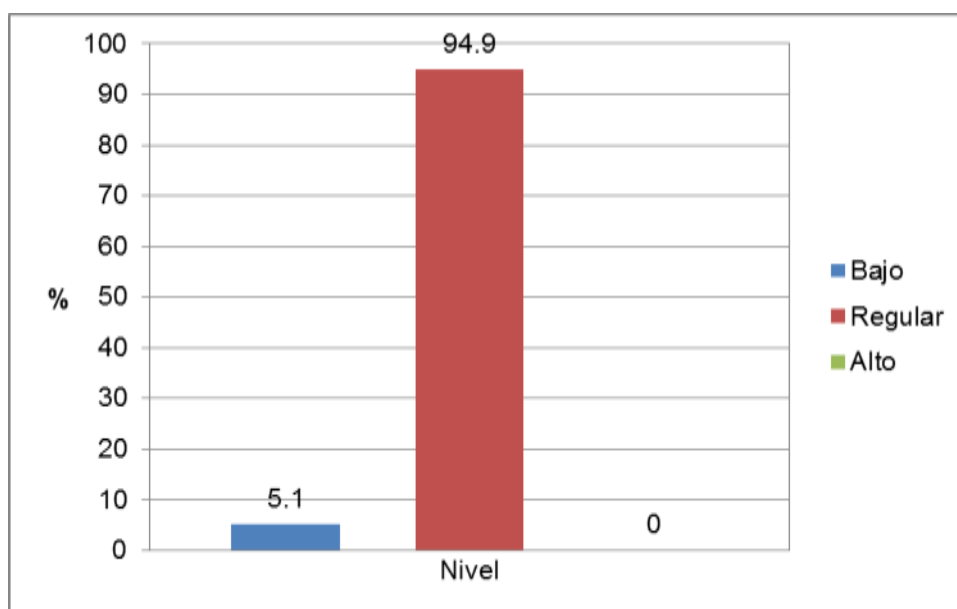
Figura 8**Dimensión 3: Uso de Estrategias de agrupamiento**

Tabla 10*Dimensión 4: Uso de Estrategias de adaptación de las actividades*

	f	%
Bajo	1	2,6
Regular	24	61,5
Alto	14	35,9
Total	39	100,0

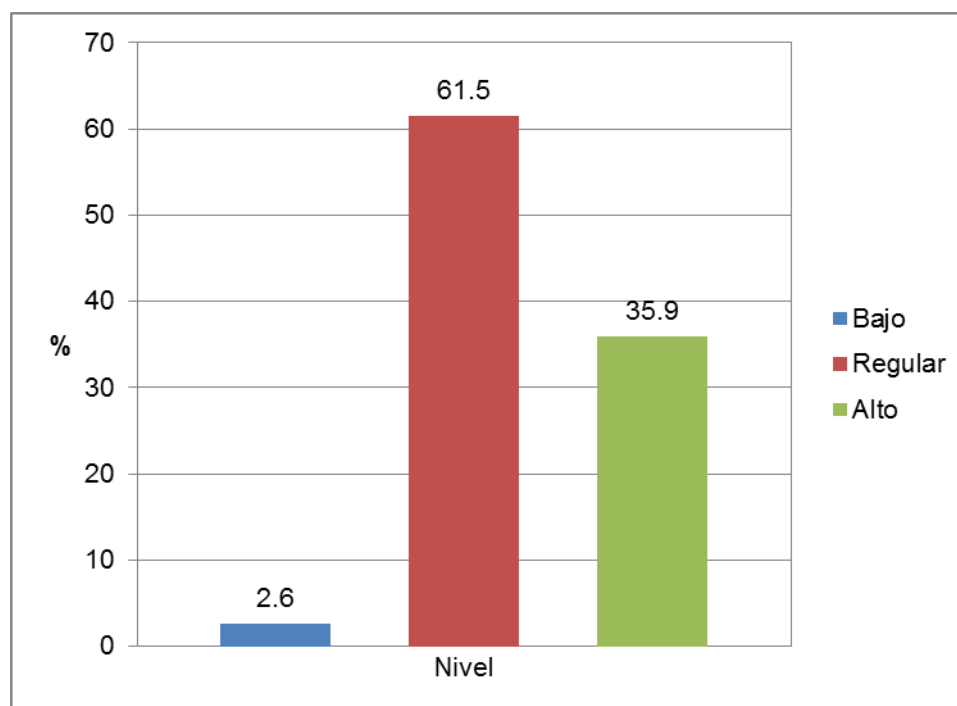
Fuente: Elaboración propia

Interpretación

En la tabla, se observa que el 61,5% de los entrevistados considera que las estrategias de adaptación de las actividades está en un nivel regular, seguido del 35,9% considera que esta en un nivel alto, y el 2,6% está en un nivel bajo. Sobre la base de estos resultados, se muestra que existe una práctica regular en la utilización de actividades adaptadas, tanto en su diseño y preparación, según el nivel de exigencia del estudiante, sin embargo, se tiene que dar mayor énfasis en los estudiantes que tienen NEE, no solo en el nivel sino en el ritmo de aprendizaje.

Figura 9

**Dimensión 4: Uso de Estrategias de adaptación
de las actividades**



4.2. Contrastación de hipótesis

Los coeficientes para la Rho de Spearman que aparecen en la Tabla 12, servirán para interpretar los resultados de la comprobación de hipótesis (correlación), Cabe mencionar que, los coeficientes se encuentran entre -0.1 (correlación negativa perfecta) a +1.0 (correlación positiva perfecta), considerando el 0 como ausencia de correlación.

Comprobación de hipótesis general

H₀: No existe relación entre la actitud docente y el uso de prácticas educativas inclusivas en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023 .

H₁: Existe relación entre la actitud docente y el uso de prácticas educativas inclusivas en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023 .

Tabla 11
Correlación entre variables
Actitud docente y Uso de prácticas educativas

		Actitud docente	Uso de prácticas educativas
Actitud docente	Coeficiente de correlación	1.000	0.594
	Sig. (bilateral)		0.035
Uso de prácticas educativas	Coeficiente de correlación	0.594	1.000
	Sig. (bilateral)	0.035	

Fuente: Elaboración propia

Interpretación

Los resultados obtenidos, presentan un coeficiente de correlación positiva considerable, estos resultados son analizados mediante el Rho de Spearman $\rho = 0.594$, y su significancia hallada $p = 0.035$ es menor al límite ($p < 0.05$). El valor encontrado manifiesta que hay una asociación entre las variables de estudio. Por ello, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación planteada, donde se comprueba que existe una relación entre la actitud docente y el uso de prácticas educativas inclusivas en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023 .

Comprobación de Hipótesis secundaria 1

H_0 : No existe relación entre la actitud docente y el uso de estrategias de organización y manejo efectivo del aula en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023.

H_1 : Existe relación entre la actitud docente y el uso de estrategias de organización y manejo efectivo del aula en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023.

Tabla 12

Correlación entre la variable Actitud docente y la dimensión uso de Estrategias de organización y manejo efectivo del aula

		Uso de Estrategias de organización y manejo efectivo del aula
Actitud docente	Coeficiente de correlación	0.594
	Sig. (bilateral)	0.035
	N	39

Fuente: Elaboración propia

Interpretación

Los resultados obtenidos, presentan un coeficiente de correlación positiva considerable. Estos resultados son analizados mediante el Rho de Spearman $\rho = 0.594$, donde el nivel de significancia de $p = 0.035$, es menor al límite ($p < 0.05$). El valor encontrado manifiesta que hay una asociación entre las variables y la dimensión de estudio. Por ello, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación planteada, donde se comprueba que existe una relación entre la actitud docente y la dimensión “uso de estrategias de organización y manejo efectivo del aula” en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023.

Comprobación de Hipótesis secundaria 2

H₀: No existe relación entre la actitud docente y el uso de estrategia de enseñanza y evaluación de los aprendizajes en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023.

H₁: Existe relación entre la actitud docente y el uso de estrategia de enseñanza y evaluación de los aprendizajes en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023.

Tabla 13

Correlación entre la variable Actitud docente

y la dimensión uso de Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes

		Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes
	Coeficiente de correlación	0.503
Actitud docente	Sig. (bilateral)	0,011
	N	39

Fuente: Elaboración propia

Interpretación

Los resultados obtenidos, presentan un coeficiente de correlación positiva considerable, analizados mediante el Rho de Spearman $\rho = 0.503$, donde el nivel de significancia de $p = 0.011$, es menor al límite ($p < 0.05$). El valor encontrado manifiesta que hay una asociación entre las variables y la dimensión de estudio. Por ello, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación planteada, donde se comprueba que existe una relación entre la actitud docente y la dimensión “uso de estrategia de enseñanza y evaluación de los aprendizajes” en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023.

Comprobación de Hipótesis secundaria 3

H₀: No existe relación entre la actitud docente y el uso de estrategias de agrupamiento en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023.

H₁: Existe relación entre la actitud docente y el uso de estrategias de agrupamiento en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023.

Tabla 14

Correlación entre la variable Actitud docente y la dimensión uso de Estrategias de agrupamiento

		Estrategias de agrupamiento
Actitud docente	Coeficiente de correlación	0.698
	Sig. (bilateral)	0,037
	N	39

Fuente: Elaboración propia

Interpretación

Los resultados obtenidos, presentan un coeficiente de correlación positiva considerable. Estos resultados son analizados mediante el Rho de Spearman $\rho = 0.698$, donde el nivel de significancia de $p = 0.037$, es menor al límite ($p < 0.05$). El valor encontrado manifiesta que hay una asociación entre las variables y la dimensión de estudio. Por ello, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación planteada, donde se comprueba que existe una relación entre la actitud docente y la dimensión “uso de estrategias de agrupamiento” en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023.

Hipótesis secundaria 4

H₀: No existe relación entre la actitud docente y el uso de estrategias de adaptación de las actividades en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023.

H₁: Existe relación entre la actitud docente y el uso de estrategias de adaptación de las actividades en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023.

Tabla 15

Correlación entre la variable Actitud docente

y la dimensión uso de Estrategias de adaptación de las actividades

		Estrategias de adaptación de las actividades
Actitud docente	Coeficiente de correlación	0,653
	Sig. (bilateral)	0,021
	N	39

Fuente: Elaboración propia

Interpretación

Los resultados obtenidos, presentan un coeficiente de correlación positiva considerable. Estos resultados son analizados mediante el Rho de Spearman $\rho = 0.653$ donde el nivel de significancia de $p = 0.021$, es menor al límite ($p < 0.05$). El valor encontrado manifiesta que hay una asociación entre las variables y la dimensión de estudio. Por ello, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación planteada, donde se comprueba que existe una relación entre la actitud docente y la dimensión “uso de estrategias de adaptación de las actividades” en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos de la investigación demuestran el nivel de aceptación de cada variable, y el grado de relación que tienen las variables y sus dimensiones. Así tenemos que: La variable Actitud docente, según la Tabla 2, muestra un nivel regular de actitud representado por el 71.8%, y un 28.2% para el nivel alto, hacia la inclusión educativa en la institución educativa. La definición que se ajusta al resultado es el proporcionado por Díaz (2002), cuando se resalta los dos procesos que se presentan en la actitud docente: el factico, donde las acciones son la respuesta a experiencias previas generadas en los años de experiencia; pero además se puede encontrar el cognitivo, en el que se encuentra presente un conjunto de creencias que intervienen en la interacción del docente y estudiante. Ahora bien, concordando con Cuenca y Portocarrero (2001), se puede indicar que, las actitudes de los docentes se encuentra presente una puesta en práctica de la valoración afectiva, y que se encuentra en un proceso de fortalecimiento, si bien no son observables, se van manifestando en el comportamiento y acción en el momento de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes con NEE. Al respecto, se debe tomar mucho énfasis en la manera que los procesos motivacionales, emocionales, perceptuales, y cognitivos, que van a definir el comportamiento del docente, no le predisponga con una carga afectiva negativa/positiva cuando se interrelaciona con los estudiantes (Padua, 1979).

En ese sentido, los resultados reflejados en la Tabla 3, muestran que la dimensión “Base de la inclusión” donde, si bien, hay un grupo que lo percibe con un nivel regular (12.8%), en general, se muestra una tendencia alta (87.2%) caracterizada por una percepción favorable que tienen los docentes respecto a la educación inclusiva, mostrándose tolerantes, inclusivos y respetuosos de la diversidad de las personas, donde las evaluaciones actitudinales son positivas, pero con una intensidad baja, lo que se corresponde con la información que manejan los docentes acerca de la NEE (Briñol, Falces y Becerra, 2007; Barra, 1998). De hecho en concordancia con Raven y Rubin (1983, citado en Barra, 1998), la experiencia directa con los estudiantes con NEE, en cuanto al tiempo de interrelación, la calidad de la experiencia, y las consecuencias que han acompañado tales interrelaciones, influyen en la actitud del docente.

De igual manera, en la Tabla 4, la dimensión “Formación y recursos” muestra un nivel bajo (61.5%), seguido de un nivel regular (38.5%), en el que los docentes manifiestan que dentro de la comunidad educativa hay una limitada formación para la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales ligada a la discapacidad. Asimismo, las cifras evidencian, la poca administración y eso de recursos inclusivos dentro del aula. En ese sentido, concordando con Allport (1935), las respuestas y disposiciones que tengan los docentes estará mediada por aquellos procesos mentales que se generen en la interacción con estudiantes, y en específico, con estudiantes que tengan necesidades educativas diferentes, pudiendo quedar limitada las acciones que desarrollen por situaciones poco conocidas.

Los datos de la tabla 5, complementan lo antes mencionado, en el que se muestra, que hay un nivel bajo (74,4%) seguido de un nivel regular (25.6%) de los docentes que consideran que los apoyos personales de parte de los grupos especializados, sea del equipo de tutoría, de soporte psicopedagógico, de acompañamiento, y principalmente el equipo SAANEE, poco ha ayudado, en específico, a proveer de mecanismos, herramientas y metodologías para trabajar en las aulas y mejorar el sistema de atención a los estudiantes con y sin necesidades educativas especiales, y general, al proceso de inclusión en la institución educativa. Tal cual, se encuentra establecido en los servicios que el SAANEE debe implementar (MINEDU, 2012; MINEDU, 2016). Todo ello, permitiría complementar las acciones pedagógicas que los docentes desarrollan en el contexto de aprendizaje (Vygotsky, 1984) y que se puedan implementar en el entorno del proceso didáctico, de esta manera, se genere un aprendizaje significativo en el estudiante con NEE (Ausubel, 1976).

En cuanto a la variable “uso de la práctica educativa”, los resultados de la tabla 6, presentan los niveles en que los encuestados hacen uso de estrategias como prácticas educativas, así tenemos que, el 82.1% manifiesta un nivel alto, seguido del 17.9% con un nivel regular. Al respecto, si bien, se emplean estrategias de organización, de enseñanza y evaluación de aprendizajes, de agrupamiento, y de adaptación de actividades, se puede denotar que poco se encuentran vinculadas al componente “inclusión” en la práctica de la educación regular. Estas estrategias, en concordancia con Chiner (2011), deberían dar oportunidades reales a todos los estudiantes siendo crítica y clara para que el proceso de inclusión se pueda desarrollar, considerándose

las estrategias organizativas y las estrategias didácticas mediante ajuste al currículo (Cardona, Reig y Rivera, 2000). Es cierto que, el ritmo de aprendizaje no es igual en todos los estudiantes, por ello, los ajustes que se realicen deberán tomar en cuenta el equilibrio entre el número de materias y el grado de complejidad, de manera que los conocimientos se vayan consolidando de forma gradual (Coll y Martin, 2006, citado en MINEDU, 2016)

Estos resultados se ven reflejados en la Tabla 7, en la dimensión “Uso de Estrategias de organización y manejo efectivo del aula” se muestra un nivel regular (61.5%), seguido de un nivel alto (35.9%) y un porcentaje mínimo en el nivel bajo (2.6%). Al respecto, el uso de una programación debe considerar las necesidades educativas especiales, reafirmando conceptos y/o procedimientos en el aula, con el fin de mejorar las prácticas educativas. En ese sentido, el MINEDU (2007), muy bien ha identificado que las prácticas en el aula deben reflejar la cultura y las políticas inclusivas coincidiendo en indicadores como: la motivación y responsabilidad que los estudiantes tienen de su propio aprendizaje; el empleo de diversos estilos y estrategias de enseñanza; y, a la ayudan que dan los docentes a sus alumnos a revisar los aprendizajes.

De igual manera en la Tabla 8, la dimensión “Uso de Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes” se aprecia un nivel alto (97.4%) seguido de un nivel regular (2.6%). Si bien, los datos muestran un nivel alto en el uso de ésta estrategia, se debe distinguir en quienes está siendo aplicado. Es decir, el uso de técnicas de estudio y aprendizaje, la motivación, la verificación de conceptos y habilidades previas de los estudiantes, el uso de un registro de proyectos desarrollados, así como la evaluación para programar mejor los contenidos y actividades está dirigido a casi todos los estudiantes, pero poco a los estudiantes con necesidades educativas especiales ligada a una discapacidad. Al respecto, las sesiones de “integración inversa” pueden ser una buena estrategia metodológicas que los docentes pueden utilizar con estudiantes con y sin NEE (Save the Children, 2013).

De esa manera se puede promover en la institución educativa, el liderazgo pedagógico de los docentes (Eisenman, Pleet, Wandry y McGinley, 2011, citado en Angenscheidt y Navarrete, 2017) mediante la promoción de una cultura valores, y

prácticas inclusivas, que apoyen a la diversidad (Escribano y Martínez, 2013, citado en Castillo, 2016). Ahora bien, la evaluación de aprendizajes en el marco de la normativa del sistema educativo, también refleja la facilitación que se realice en el aula a los estudiantes, como característica de un “buen docente” (Marczely, 1992 citado en Murillo, 2007; MINEDU, 2012a). Por ello, se coincide con Zabalza (1991, citado en Bedor, 2023), al afirmar que los resultados del aprendizaje depende de las estrategias de aprendizaje, donde el docente programa su tiempo entre enseñar y facilitar los aprendizajes.

De igual manera, en la tabla 9, se puede apreciar que el 94.9% de los docentes hacen “uso de Estrategias de agrupamiento”, con un nivel regular, seguido del nivel bajo (5.1%). Si bien, se hace uso de estrategias de agrupamiento dentro del aula, sea en pequeños grupos o en parejas, optándose por reajustar el espacio y distribución del mobiliario en función de las actividades a desarrollar, poco se involucra a los estudiantes con NEE. En ese sentido, se concuerda con Berrio (2005), cuando el docente se encuentra en situaciones donde son limitadas sus acciones frente a la diversidad en el entorno educativo, por las dificultades de su conceptualización y abordaje. Por eso, se puede inferir que las prácticas integradoras y prácticas segregadoras en el entorno educativo de la institución coexisten, cuando se interactúa con las necesidades educativas especiales. (Berrio, 2005, p.621).

Finalmente, en la tabla 10, “Uso de Estrategias de adaptación de las actividades”, se puede apreciar un nivel regular (61,5%), seguido de un nivel alto 35,9%, y un mínimo de porcentaje en un nivel bajo (2,6%). Estos datos, reflejan prácticas en la utilización de actividades adaptadas, tanto en su diseño y preparación, que toman en cuenta el nivel de exigencia del estudiante, sin embargo, se tiene que dar mayor énfasis en los estudiantes que tienen necesidades educativas especiales, no solo en el nivel sino en el ritmo de aprendizaje. Tal cual, lo especifica el MINEDU (2016) en el que los materiales y recursos responden a diversos fines y deben adaptarse como herramientas de apoyo en el proceso educativo de todos los estudiantes con o sin NEE. Ahora bien, las adaptaciones deben realizarse en el marco de un currículo flexible (Gallego y González, 2007) que permitan el desarrollo de habilidades sociales (Caballo, 1993, citado en Vivas, Gallego y González, 2007). En ese sentido, se debe tomar en cuenta las características de disponibilidad, accesibilidad,

aceptabilidad, y adaptabilidad, presentadas por la ONU (1999). No obstante, las adecuaciones inclusivas se deberán reflejar en los instrumentos de planificación de la institución educativa (Torpoco, 2019).

Los resultados de la tabla 12, muestran que si existe relación entre las variables actitud docente y el uso de prácticas educativas inclusivas en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023. El valor de Rho de Spearman $\rho = 0.594$, y su significancia hallada $p = 0.035$ es menor al límite ($p < 0.05$). Por tanto, expuesta la teoría utilizada para la presente investigación se puede precisar que las variables de estudio son factores relacionados con la teoría y enfoques de la educación inclusiva. En tal sentido, Skliar (2009) lo consolida en el aspecto relacional existente entre el saber pedagógico, y el saber temático, en donde el aspecto ético persista sobre la tematización de lo que se dice del “otro” donde la práctica de un “nosotros” pedagógico permita la verdadera integración y participación activa de todos, los miembros de la comunidad. Las prácticas educativas se vinculan a las actitudes y/o comportamientos, que se tiene frente a las necesidades educativas cuando se logra que la práctica en el aula se vuelve más vinculante, y la adaptación de la enseñanza se realiza acorde a las características de los estudiantes. Por ello se coincide que en esta tarea de abordar la inclusión en las aulas, es necesario conocer las áreas de desarrollo para realizar las propuestas o adecuaciones curriculares (Sánchez, 2001), donde las relaciones interpersonales desarrolladas en la comunidad educativa, conlleve al involucrarse con los intereses y necesidades de los estudiantes y sus problemas, sean sociales o familiares (Valdés, 2004).

Finalmente, cabe resaltar las investigaciones presentadas como antecedentes, concordando con los resultados de Voloria (2016), cuando manifiesta que, son pocos los estudiantes integrados a la educación regular, hay una limitada participación de los estudiantes con NEE, en las actividades del aula o institución. Asimismo, se concuerda con los resultados de González (2023) y Chiner (2011) donde dan aportes importantes sobre la actitud y las prácticas educativas inclusivas. Así, para González (2023), los docentes presentan una actitud desfavorable hacia la inclusión, a pesar que la reconocen como un derecho básico, pero aun así muestran reticencias para asumir la responsabilidad de educar a estudiantes con NEE, tal cual correspondería a las tres primeros tipos de actitudes docentes identificadas por Artavia (2005, citado

en Puchoc, 2023): Actitud de escepticismo, de rechazo, y de ambivalencia. En el caso de Chiner (2011), cuando se coincide que los docentes tienen una actitud favorable hacia la inclusión, sin embargo no disponen de recursos materiales y de personal para atender las necesidades educativas especiales de los estudiantes, distinguiéndose entre los que se sienten y no, preparados para responder a las necesidades educativas especiales, ya sea por la escasa formación o por el acceso a recursos materiales. Por otro, lado, a nivel nacional y local, se ha comprobado que en otros contextos educativos, la relación débil ($r=0.150$) que presenta Puchoc (2023) puede ser más consistente con la actitud sobre la educación inclusiva que desarrollen los docentes, por el contrario, se concuerda con los resultados de la correlación positiva ($r=0.786$) de Chacón (2019). Las investigaciones locales de Velarde (2023) y principalmente de Castro (2019), han apoyado en dar a conocer que el uso de estrategias cognitivas y socio-afectivas desarrollan y mejoran el Pensamiento Crítico en los docentes, así como, el papel del trabajo en equipo y el liderazgo como determinantes en la identidad institucional y el logro de los objetivos organizacionales. Elementos indispensables que contribuyen al abordaje de la educación inclusiva.

CONCLUSIONES

Existe relación positiva considerable ($\rho=0,594$) entre la actitud docente y el uso de prácticas educativas inclusivas en la Institución Educativa Natividad Pichari,

Cusco 2023; es decir a una mejor actitud docente un mejor uso de prácticas educativas inclusivas.

Existe una relación positiva considerable ($\rho=0.594$) entre la Actitud docente y el uso de estrategias de organización y manejo efectivo del aula en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023; es decir a una mejor Actitud docente, un mejor uso de estrategias de organización y manejo efectivo del aula.

Existe una relación correlación positiva considerable ($\rho=0.503$) entre la Actitud docente y el uso de estrategia de enseñanza y evaluación de los aprendizajes en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023; es decir al mejorar Actitud docente se mejora el uso de estrategia de enseñanza y evaluación de los aprendizajes.

Existe una relación moderada ($\rho=0.698$) entre la Actitud docente y el uso de estrategias de agrupamiento en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023; es decir a una mejor Actitud docente se mejora el uso de estrategias de agrupamiento.

Existe una relación moderada ($\rho=0.653$) entre la Actitud docente y el uso de estrategias de adaptación de las actividades en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023; es decir a una mejor Actitud docente se mejora el uso de estrategias de adaptación de las actividades.

RECOMENDACIONES

1. Al director general, y subdirectora, de la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023, se recomienda fortalecer las prácticas inclusivas que los docentes

utilizan, mediante la formación, adecuación de tiempo, recursos y materiales adaptados que permita el uso estrategias efectivas para la atención y respuesta a todos los estudiantes con o sin NEE.

2. A los docentes de la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023, que asuman el rol como docentes inclusivos, liderando las adecuaciones al currículo, los materiales y recursos, diversificando sus tiempos y estrategias, que mejoren el vínculo con los estudiantes con o sin NEE.
3. Al director general, y subdirectora, de la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023, que promuevan el trabajo colaborativo y propositivo dentro de la institución educativa, tanto en el desarrollo de acciones curriculares inclusivas, unidades didácticas como en las adecuaciones y uso de material, equipos inclusivos. Asimismo, hacia fuera de la institución educativa, fomentar la participación de la comunidad educativa para mejorar los procesos evaluativos del aprendizaje del estudiante.
4. A los docentes de la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023, que apliquen estrategias de agrupamiento dentro de clase para determinadas actividades, que permita interiorizar el enfoque de integración en el proceso formativo de los estudiantes con o sin NEE.
5. Finalmente, se recomienda los directores dar mayor apertura a la capacidad innovadora que tienen los actores educativos de la institución, mediante la generación de espacios de integración, proyectos educativos en coordinación con los equipos especializados del sector, que permita el diseño y elaboración de materiales alternativos, la preparación de actividades diversas según las necesidades de los estudiantes con o sin NEE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, D.P. (1976). Psicología educativa: un punto de vista cognitivo. México: Trillas.

- Angenscheidt, L y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, vol. 11, núm. 2. Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga: Uruguay. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4595/459553539013/html/index.html>
- Barra, E. (1998). *Psicología Social*. Universidad de Concepción. Concepción: Chile. Recuperado de http://www.sibudec.cl/ebook/UDEC_Psicologia_Social.pdf
- Barriga (2019). Nivel de conocimiento sobre Inclusión Educativa en los docentes de educación primaria de las Instituciones Educativas Estatales del Distrito de Hunter -2023. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.
- Bedor L. (2023). La formación continua de los docentes para la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Espirales*. Vol 2, 20. Recuperado de <http://www.revistaespirales.com/index.php/es/issue/view/22> con DOI: <https://doi.org/10.31876/re.v2i21>.
- Berrio, Julio (2005). *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Editorial Complutense: Madrid
- Briñol, P., Falces, C., y Becerra, A. (2007). Actitudes. en J. F. Morales, C. Huici, M. Moya, y E. Gaviria (Eds.), *Psicología Social*. 3rd ed., pp. 457-490. Madrid: McGraw-Hill
- Cardona, M., Reig, A. y Rivera, M. (2000) *Teoría y Práctica de adaptación de la enseñanza*. Alicante: Servicio de Publicaciones Universidad de Alicante.
- Castillo, Juan (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. Vol. 9, 2. pp. 264-275. Recuperado de: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/64>
- Castro (2019). Uso de estrategias cognitivas y socio-afectivas para mejorar y desarrollar el pensamiento crítico de los docentes de educación secundaria en la I.E. Rafael Díaz de Cusco. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.
- Chacón (2019). Relación entre las actitudes docentes y la educación inclusiva en docentes de la Institución Educativa 40123 San Juan Bautista del Distrito de Characato - Arequipa 2023. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.

- Chiner, E. (2011) Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.
- Coll, C.; y Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile. 11-13 de mayo de 2006. Documento no publicado. URL: <http://www.ub.edu/grintie>
- Cuenca, R. (2011). Discursos y nociones sobre el desempeño docente. Diálogos con maestros en Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente. Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa. Consejo Nacional de la Educación. CECOSAMI: Lima. Recuperado de <http://www.cne.gob.pe/uploads/propuestapreliminar-fsm.pdf>
- Cuenca, R. y Portocarrero, C. (2001). Actitudes y valoración de los docentes en servicio hacia su profesión. Ministerio de Educación, Lima.
- Cueto, Santiago, Rojas, Vanessa, Dammert, Martin y Felipe, Claudia (2023). Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú. Documentos de Investigación 87. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). Lima
- Díaz, M. (2002). El factor actitudinal en la atención a la diversidad. Revista Curriculum y Formación del Profesorado 6 (1-2).
- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). Inclusión Educativa y Profesorado Inclusivo. Madrid: Narcea Ediciones.
- González (2023). Evaluación de las actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Universidad de Concepción, Chile.
- Hernández R., Fernández C. (2010). Metodología de la investigación, México: McGraw-Hill Interamericana editores.

- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2012). Encuesta Nacional Especializada sobre discapacidad. (INEI, Ed.) Recuperado el 10 de Noviembre de 2017, de www.inei.gob.pe
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2023). Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas. Tomo I. Recuperado de: www.inei.gob.pe
- López M. (1993). De la reforma educativa a la sociedad del siglo XXI: La integración escolar, otro modo de entender la cultura. López M. y Guerrero J. (comp). Lecturas sobre integración escolar y social (1ª ed., p. 33-77). Barcelona: Paidós.
- MIMP. (2014). Ley General de las Personas con Discapacidad N° 29973. Lima
- MINEDU (2007). La inclusión en la educación. Como hacerla realidad. Foro educativo y Ministerio de Educación: Lima
- MINEDU (2012). Educación Básica Especial y Educación Inclusiva. Balance y perspectiva. Dirección General de Educación Básica Especial-DIGEBE
- Ministerio de Educación del Perú (2012a). Marco del Buen Desempeño Docente. Lima: MINEDU.
- MINEDU (2014). Marco del buen desempeño del Directivo. Lima: MINEDU
- MINEDU (2016). Documento prospectivo del Sector Educación al 2030. Fase de análisis prospectivo del Proceso de Planeamiento Estratégico. Resolución Ministerial N°287-2016 [07 de Junio 2016]. Minedu: Lima
- MINEDU (2019). Norma técnica que orienta el proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de las instituciones y programas educativos de la educación básica. Resolución Viceministerial N°025-2019 [10 febrero 2019]. Minedu: Lima
- Murillo, F.J. (2007). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa. 2da. Ed. UNESCO: Santiago. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001529/152934s.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. Malta: OMS.
- OECD (2001). Docentes para las escuelas del mañana. Análisis de los indicadores educativos mundiales. Paris: OECD e Instituto de Estadísticas de la UNESCO.

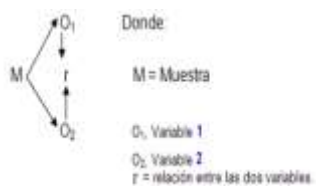
- ONU (1999). Observaciones Generales 13: El Derecho a la Educación (Artículo 13) en Aplicación del pacto internacional de derechos Económicos, sociales y culturales. Consejo Económico y Social. Comité de derechos económicos, sociales y culturales. De fecha 8 de diciembre de 1999 [original en Inglés]. Recuperado de: <https://www.right-to-education.org/es/resource/observaciones-generales-13-el-derecho-la-educacion-articulo-13>
- Pachon, Sandra, Chacón, José., y Grau, Claudia (2014). Actitudes y prácticas del profesorado sobre la inclusión educativa en centros con programas de compensación educativa. Un estudio de casos. Universidad de Valencia. Conference: XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: "La escuela excluida", At Castellón.
- Padua, J. y Ahman, I. (1979). Escalas para la medición de actitudes. En Padua J. ed. Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales. México: FCE
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (CERMI, Ed.) Madrid: CINCA.
- Puchoc (2023). Actitud docente y la atención integral a los estudiantes con necesidades especiales de la I.E Alborada Francesa Comas. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Sikula (Ed.), Handbook of research on teacher education (2ª ed.). Nueva York: Macmillan.
- Sánchez, Antonio (2001). Valoración de necesidades educativas especiales. Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio: XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial. Universidad de Coruña: España. pp.557-566. Recuperado de <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/11075>
- Sartori de Azocar, María Luisa. (2010). Discapacidad y representaciones sociales. De la educación especial a la Educación Inclusiva. Editorial Fundación Universidad Nacional de San Juan.
- Save the Children (Solla, C.) (2013) Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva. Madrid. Save the Children. AECID. Agencia española de Cooperación

- Internacional para el Desarrollo. Recuperado de:
<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4953>
- Skliar, C. (2009). De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad en Miguel Ferreira [Coord.] Política y Sociedad. Vol. 47,1 Universidad de Madrid. pp.153-164
- Summers, G. (1976). Medición de actitudes. México: Trillas
- Timana, Doris y Villota, Juan. (2010) La enseñanza en el proceso de integración escolar de niños y niñas con discapacidad cognitiva en el aula de básica primaria. en Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto. Bogotá. Universidad de la Salle. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117011106/Estrategias.pdf>
- Torpoco, M. (2019). Educación inclusiva: derecho de muchos, deber de todos. Artículo electrónico en la página web de Conexión ESAN. Recuperado de <https://www.esan.edu.pe/conexion/actualidad/2019/03/11/educacion-inclusiva-derecho-de-muchos-deber-de-todos/>
- UNESCO (1994) Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. París.
- UNESCO (2004) Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Chile.
- United Nations, (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. New York
- Valdés, H. (2004). El desempeño del maestro y su evaluación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Velarde (2023). El trabajo en equipo y su influencia en la identidad institucional de la Institución Educativa Modelo San Antonio de Cusco 2017. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.
- Vygotsky, L. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en edad escolar, en Infancia y Aprendizaje, 27/28.
- Viloria (2016). La integración escolar del alumnado con Necesidades Educativas Especiales en el municipio Caroní de Venezuela”. Universitat de Girona, Cataluña, España.

Vivas, M., Gallego, D., y González, B. (2007). Educar las emociones. 2da. Ed.
Mérida: Venezuela.

ANEXOS

ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

TITULO: Actitud docente y el uso de las prácticas educativas inclusivas en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco, 2023.				
PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLE E INDICADORES	METODOLOGIA
Problema general ¿Cuál la relación entre la actitud docente y el uso de prácticas educativas inclusivas en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco , 2023 ? Problemas específicos 1)¿Cuál la relación entre la actitud docente y el uso de estrategias de organización y manejo efectivo del aula en la Institución Educativa Natividad Pichari , Cusco , 2023 ? 2)¿Cuál la relación entre la actitud docente y el uso de Estrategia de enseñanza y evaluación de los aprendizajes en la Institución Educativa	Objetivo general Determinar la relación entre la actitud docente y el uso de prácticas educativas inclusivas en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco, 2023? Problemas específicos 1)Determinar la relación entre la actitud docente y el uso de estrategias de organización y manejo efectivo del aula en la Institución Educativa Natividad Pichari , Cusco , 2023 . 2)Determinar la relación entre la actitud docente y el uso de Estrategia de enseñanza y evaluación de los aprendizajes en la Institución Educativa Natividad Pichari , Cusco , 2023 .	Hipótesis general Existe relación entre la actitud docente y el uso de prácticas educativas inclusivas en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023. Hipótesis secundarias H1. Existe relación entre la actitud docente y el uso de estrategias de organización y manejo efectivo del aula en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023 . . H2. Existe relación entre la actitud docente y el uso de estrategia de enseñanza y evaluación de los aprendizajes en la Institución Educativa	V.1. Actitud docente ▪ Bases de la inclusión ▪ Formación y recursos ▪ Apoyos Personales V.2. Uso de prácticas educativas inclusivas ▪ Estrategias de organización y manejo efectivo del aula ▪ Estrategia de enseñanza y evaluación de los aprendizajes ▪ Estrategias de agrupamiento ▪ Estrategias de adaptación de las actividades	Tipo de investigación: Aplicada. Nivel de investigación: Correlacional Diseño de investigación: No experimental, de corte Transversal  Donde: M = Muestra O₁ Variable 1 O₂ Variable 2 r = relación entre las dos variables. Población: 39 docentes. Tipo de muestra: no probabilística

Natividad Pichari , 2023 ? 3.- ¿Cuál la relación entre la actitud docente y el uso de Estrategias de agrupamiento en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco, 2023? 4.- ¿Cuál la relación entre la actitud docente y el uso de Estrategias de adaptación de las actividades en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco , 2023 ?	3.- Determinar la relación entre la actitud docente y el uso de Estrategias de agrupamiento en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco, 2023. 4.- Determinar la relación entre la actitud docente y el uso de Estrategias de adaptación de las actividades en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco, 2023 .	Natividad Pichari, Cusco 2023 . H3. Existe relación entre la actitud docente y el uso de estrategias de agrupamiento en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023 . H4. Existe relación entre la actitud docente y el uso de estrategias de adaptación de las actividades en la Institución Educativa Natividad Pichari , Cusco 2023 .		Tamaño de muestra: 39 sujetos conformada por el personal académico de la Institución educativa Natividad Pichari, año 2023. Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario 1) Instrumento de la Variable Actitud docente: Cuestionario de percepción del profesorado acerca de la inclusión (Cardona, Gómez y González- Sánchez, 2000) 2) Instrumento de la Variable Uso de prácticas educativas inclusivas Escala de adaptaciones de la enseñanza (Cardona, 2000) Técnicas de procesamiento de datos: Estadística descriptivas y Coeficiente de correlación lineal de Rho de Spearman para determinar la relación de las variables.
--	---	--	--	---

ANEXO 2: MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítem	Instrumento	Escala de medición
Variable 1: Actitud docente	Bases de la inclusión	• Actitud • Percepción	1. Separar a los niños/as y jóvenes con NEE del resto de sus compañeros es injusto 2. La educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias. 3. Todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidades de gran grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno normalizado. 4. La educación inclusiva es también posible en educación secundaria. 5. La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes. 6. Soy partidario de la educación inclusiva 7. Una atención adecuada de la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes, además del profesor tutor.	Cuestionario	Escala Ordinal (1) Nada de acuerdo (2) Poco de Acuerdo (3) Indeciso (4) Bastante de acuerdo (5) Muy de acuerdo
	Formación y recursos	• Preparación • Disponibilidad de tiempo • Recursos materiales	8. tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE. 9. Tengo tiempo suficiente para atender sus NEE. 10. Tengo suficientes recursos materiales para responder a sus necesidades.		
	Apoyos personales	• Pedagogía terapéutica • Equipo psicopedagógico	11. Tengo la ayuda suficiente del/l profesor/a de Tutoría y/o asistente social de la I.E. 12. Tengo ayuda suficiente del equipo psicopedagógico y/o psicóloga y/o SAANEE		

Variable 2: Uso de prácticas educativas inclusivas	Estrategias de organización y manejo efectivo del aula	• Técnicas educativas • Programación de enseñanza	1. Establezco normas, reglas y rutinas 2. Enseño al grupo-clase como un todo 3. A la hora de programar tengo en cuenta las necesidades del grupo de los alumnos con NEE 4. Dedico tiempo a volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimiento.	Cuestionario	Escala Ordinal (1) Nunca (2) A veces (3) Frecuentemente (4) Casi siempre (5) Siempre
	Estrategia de enseñanza y evaluación de los aprendizajes	• Prácticas educativas • Evaluaciones adaptadas	5. Explico y demuestro a mis alumnos cómo tienen que estudiar/aprender. 6. Utilizo estrategias diversas para acaparar su atención en las explicaciones. 7. Les motivo 8. Les enseño estrategias de memorización. 9. Verifico el dominio de los conceptos y/o habilidades previas en mis alumnos. 10. Llevo un registro y control de su proyecto. 11. Tengo en cuenta los resultados de la evaluación para programar los contenidos y actividades siguientes. 12. Compruebo que los objetos tienen el nivel de dificultad adecuado		
	Estrategias de agrupamiento	• Pequeños grupos o parejas homogéneos • Pequeños grupos o parejas heterogéneos	13. Enseño de forma individual, en determinados momentos, a algunos alumnos. 14. Agrupo a mis alumnos en pequeños grupos (homogéneos o heterogéneos) dentro de clase para determinadas actividades. 15. Agrupo sólo a algunos alumnos de la clase para trabajar en parejas. 16. Agrupo a todos los alumnos de la clase en parejas 17. Reajusto el espacio físico del aula en función de las actividades a realizar.		
	Estrategias de adaptación de las actividades	• Actividades adaptadas según necesidades • Materiales adaptados según	18. Descompongo las actividades en secuencias más simples. 19. Propongo actividades de diversos niveles de exigencia. 20. Preparo actividades diversas para llevar a cabo de forma simultánea. 21. Diseño y preparo materiales alternativos.		

		necesidades			
--	--	-------------	--	--	--

ANEXO 3: Instrumentos

Parte I. Cuestionario de Actitudes del Profesorado acerca de la Inclusión (Cardona, Gómez-Canet y González-Sánchez, 2000)

Le presentamos una serie de afirmaciones respecto al tratamiento educativo de la diversidad y la inclusión de los niños/as con necesidades educativas especiales (NEE) en el aula regular. Por favor, tome unos momentos para responder a las preguntas que se le formulan indicando el grado en que está de acuerdo o en desacuerdo con cada afirmación.

Marque con X el número que corresponda.

NA = Nada de acuerdo	PA = Poco de acuerdo	I = Indeciso	BA = Bastante de acuerdo	MA = Muy de acuerdo
1	2	3	4	5

Bases de la Inclusión	NA	PA	I	BA	MA
1. Separar a los niños/as y jóvenes con NEE del resto de sus compañeros es injusto	1	2	3	4	5
2. La educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias.	1	2	3	4	5
3. Todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidades de gran grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno normalizado.	1	2	3	4	5
4. La educación inclusiva es también posible en educación secundaria.	1	2	3	4	5
5. La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes.	1	2	3	4	5
6. Soy partidario de la educación inclusiva	1	2	3	4	5
7. Una atención adecuada de la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes, además del profesor tutor.	1	2	3	4	5
Formación y Recursos					
8. tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE.	1	2	3	4	5
9. Tengo tiempo suficiente para atender sus NEE.	1	2	3	4	5
10. Tengo suficientes recursos materiales para responder a sus necesidades.	1	2	3	4	5
Apoyos Personales					
11. Tengo la ayuda suficiente del/l profesor/a de Tutoría y/o asistente social de la I.E.	1	2	3	4	5
12. Tengo ayuda suficiente del equipo psicopedagógico y/o psicóloga y/o SAANEE	1	2	3	4	5

PARTE II. Escala de Adaptaciones de la enseñanza (Cardona, 2000)

Ahora nos gustaría conocer las estrategias que habitualmente utiliza en clase para favorecer la inclusión. Para cada una de las prácticas que figuran a continuación indique, por favor, la frecuencia con que se aplica en su aula.

N = Nunca	AV = A veces	FR = Frecuentemente	CS = Casi siempre	S = Siempre
1	2	3	4	5

Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula	N	AV	FR	CS	S
1. Establezco normas, reglas y rutinas	1	2	3	4	5
2. Enseño al grupo-clase como un todo	1	2	3	4	5
3. A la hora de programar tengo en cuenta las necesidades del grupo de los alumnos con NEE	1	2	3	4	5
4. Dedico tiempo a volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimiento.	1	2	3	4	5
Estrategias de enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes	N	AV	FR	CS	S
5. Explico y demuestro a mis alumnos cómo tienen que estudiar/aprender.	1	2	3	4	5
6. Utilizo estrategias diversas para acaparar su atención en las explicaciones.	1	2	3	4	5
7. Les motivo	1	2	3	4	5
8. Les enseño estrategias de memorización.	1	2	3	4	5
9. Verifico el dominio de los conceptos y/o habilidades previas en mis alumnos.	1	2	3	4	5
10. Llevo un registro y control de su proyecto.	1	2	3	4	5
11. Tengo en cuenta los resultados de la evaluación para programar los contenidos y actividades siguientes.	1	2	3	4	5
12. Compruebo que los objetos tienen el nivel de dificultad adecuado	1	2	3	4	5
Estrategias de Agrupamiento	N	AV	FR	CS	S
13. Enseño de forma individual, en determinados momentos, a algunos alumnos.	1	2	3	4	5
14. Agrupo a mis alumnos en pequeños grupos (homogéneos o heterogéneos) dentro de clase para determinadas actividades.	1	2	3	4	5
15. Agrupo sólo a algunos alumnos de la clase para trabajar en parejas.	1	2	3	4	5
16. Agrupo a todos los alumnos de la clase en parejas	1	2	3	4	5
17. Reajusto el espacio físico del aula en función de las actividades a realizar.	1	2	3	4	5
Estrategias de adaptación de las actividades	N	AV	FR	CS	S
18. Descompongo las actividades en secuencias más simples.	1	2	3	4	5
19. Propongo actividades de diversos niveles de exigencia.	1	2	3	4	5
20. Preparo actividades diversas para llevar a cabo de forma simultánea.	1	2	3	4	5
21. Diseño y preparo materiales alternativos.	1	2	3	4	5



USP
UNIVERSIDAD SAN PEDRO

REPOSITORIO INSTITUCIONAL DIGITAL

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE DOCUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

1. INFORMACIÓN DEL AUTOR			
LAURA MAMANILCELESTINO		02449377	5412000103@USANPEDRO.EDU.PE
Apellidos y Nombres		ID	Correo Electrónico
2. Tipo de Documento de Investigación			
☒ Tesis	☐ Trabajo de Grado Profesional	☐ Trabajo Académico	☐ Trabajo de Investigación
3. Grado Académico (Trabajo Profesional)			
☐ Bachiller	☐ Título Profesional	☐ Título Segundo Especialidad	☒ Maestría ☐ Doctorado
4. Título del Documento de Investigación			
RELACION ENTRE LA ACTITUD DOCENTE Y EL USO DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NATIVIDAD PICHARI, CUSCO 2023			
5. Programa Académico			
MAESTRÍA EN GESTIÓN EDUCATIVA			
6. Tipo de Acceso al Documento			
☒ Acceso a Público (Solo los repositorios open access)		☐ Acceso restringido (Solo los repositorios de acceso restringido)	
(*) En caso de restringir el acceso al público			

A. Originalidad del Archivo Digital

Por el presente doy constancia que el archivo digital que entrego a la Universidad, es la versión final del trabajo de investigación sustentada y aprobado por el Jurado Evaluador y forma parte del proceso que conduce a obtener el grado académico o título profesional.

B. Otorgamiento de una licencia CREATIVE COMMONS*

El autor, por medio de este documento, autoriza a la Universidad, publicar su trabajo de investigación en formato digital en el Repositorio Institucional Digital, al cual se podrá acceder, preservar y difundir de forma libre y gratuita, de manera íntegra a todo el documento.*

Lugar	Día	Mes	Año
Chimbote	26	12	2024



[Firma manuscrita]
Firma

Importante

1. Según Resolución de Consejo Directivo N° 015-2018, emitida por el Consejo Directivo de la Universidad San Pedro, el autor de la tesis o trabajo de investigación debe entregar una copia física de la tesis o trabajo de investigación a la biblioteca de la Universidad San Pedro para su custodia y depósito en el Repositorio Institucional Digital.
2. Según Resolución de Consejo Directivo N° 015-2018, emitida por el Consejo Directivo de la Universidad San Pedro, el autor de la tesis o trabajo de investigación debe entregar una copia digital de la tesis o trabajo de investigación en formato PDF a la biblioteca de la Universidad San Pedro para su custodia y depósito en el Repositorio Institucional Digital.
3. Según Resolución de Consejo Directivo N° 015-2018, emitida por el Consejo Directivo de la Universidad San Pedro, el autor de la tesis o trabajo de investigación debe entregar una copia digital de la tesis o trabajo de investigación en formato PDF a la biblioteca de la Universidad San Pedro para su custodia y depósito en el Repositorio Institucional Digital.
4. Según Resolución de Consejo Directivo N° 015-2018, emitida por el Consejo Directivo de la Universidad San Pedro, el autor de la tesis o trabajo de investigación debe entregar una copia digital de la tesis o trabajo de investigación en formato PDF a la biblioteca de la Universidad San Pedro para su custodia y depósito en el Repositorio Institucional Digital.
5. Según Resolución de Consejo Directivo N° 015-2018, emitida por el Consejo Directivo de la Universidad San Pedro, el autor de la tesis o trabajo de investigación debe entregar una copia digital de la tesis o trabajo de investigación en formato PDF a la biblioteca de la Universidad San Pedro para su custodia y depósito en el Repositorio Institucional Digital.
6. Según Resolución de Consejo Directivo N° 015-2018, emitida por el Consejo Directivo de la Universidad San Pedro, el autor de la tesis o trabajo de investigación debe entregar una copia digital de la tesis o trabajo de investigación en formato PDF a la biblioteca de la Universidad San Pedro para su custodia y depósito en el Repositorio Institucional Digital.

Nota: Este formulario debe ser devuelto a la biblioteca de la Universidad San Pedro, en la modalidad de físico o digital.

Relación entre la actitud docente y el uso de prácticas educativas inclusivas en la Institución Educativa Natividad Pichari, Cusco 2023.

INFORME DE ORIGINALIDAD

20%	20%	%	10%
ÍNDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	zagan.unizar.es Fuente de Internet	2%
2	gredos.usal.es Fuente de Internet	1%
3	repositorio.uandina.edu.pe Fuente de Internet	1%
4	repositorio.autonoma.edu.pe Fuente de Internet	<1%
5	Submitted to unhuancavelica Trabajo del estudiante	<1%
6	Submitted to Pontificia Universidad Catolica del Peru Trabajo del estudiante	<1%
7	www.uv.mx Fuente de Internet	<1%
8	repositorio.uchile.cl Fuente de Internet	<1%

9	d.documentop.com Fuente de Internet	<1 %
10	modeloscurriculares.blogspot.com Fuente de Internet	<1 %
11	html.pdfcookie.com Fuente de Internet	<1 %
12	apps.who.int Fuente de Internet	<1 %
13	cybertesis.unmsm.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
14	efdeportes.com Fuente de Internet	<1 %
15	www.academia.edu Fuente de Internet	<1 %
16	roderic.uv.es Fuente de Internet	<1 %
17	Submitted to Universidad de Piura Trabajo del estudiante	<1 %
18	www.tdx.cat Fuente de Internet	<1 %
19	repositorio.uct.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
20	doi.org Fuente de Internet	<1 %

32	documents.mx Fuente de Internet	<1 %
33	repositorio.ucss.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
34	fce.ut.edu.co Fuente de Internet	<1 %
35	libros.uat.edu.mx Fuente de Internet	<1 %
36	repositoriousco.co Fuente de Internet	<1 %
37	www.pinterest.com Fuente de Internet	<1 %
38	Submitted to Unviersidad de Granada Trabajo del estudiante	<1 %
39	burjcdigital.urjc.es Fuente de Internet	<1 %
40	Submitted to Universidad de Lima Trabajo del estudiante	<1 %
41	uvadoc.uva.es Fuente de Internet	<1 %
42	www.esan.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
43	vdocumento.com Fuente de Internet	<1 %