



Escuela Universitaria de Posgrado

COMPETENCIAS Y ACTITUDES DEL DOCENTE FRENTE AL
PROCESO DE INCLUSIÓN ESCOLAR EN INSTITUCIONES
EDUCATIVAS DE NIVEL PRIMARIO DEL DISTRITO DE
CARABAYLLO. LIMA, 2018.

Tesis para optar el grado académico de maestra en psicología educativa con mención en
problemas de aprendizaje, tutoría y orientación educativa.

AUTOR:

MEDINA INFANTE, Magaly Betzabé

ASESOR:

Dr. CERNA HOYOS, José Alberto

JURADOS:

Dr. CANDELA AYLLÓN, Víctor Eduardo

Dr. TORRES VALLADARES, Manuel Encarnación

Mg. RAMIREZ MAGALLANES, Olga Ada

**Lima – Perú
2019**

INDICE

RESUMEN.....	iii
ABSTRACT	iv
I. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Planteamiento del problema.....	2
1.2. Descripción del problema	3
1.3. Formulación del problema	4
Problema general.....	4
Problemas específicos.....	5
1.4. Antecedentes	5
1.5. Justificación de la investigación	9
1.6. Limitaciones de la investigación.....	10
1.7. Objetivos	11
Objetivo general	11
Objetivos específicos	11
1.8. Hipótesis	11
II. Marco Teórico	13
2.1. Marco conceptual	46
III. Método	47
3.1. Tipo de Investigación	47
3.2. Población y muestra	47
3.3. Operacionalización de variables	49
3.4. Instrumentos.....	50
3.5. Procedimientos	56
3.6. Análisis de datos	57
3.7. Consideraciones éticas	58
IV. Resultados.....	59
V. Discusión de resultados	70
VI. Conclusiones	77
VII. Recomendaciones	78
VIII. Referencias	79
IX. Anexos.....	85
Anexo 1. Ficha Técnica de instrumento	86
Anexo 2. Definición de términos	87

RESUMEN

La investigación fue desarrollada con la finalidad de determinar la relación entre las competencias docentes y la actitud que tienen los mismos frente al proceso de inclusión escolar. Fue de enfoque cuantitativo de tipo descriptivo-correlacional en el que participaron 216 docentes de educación básica regular pertenecientes a la UGEL 04, a quienes se les aplicó la Escala de Competencia Docente (construida para esta investigación) y la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de Sucaticona (2016). Se encontró que todas las competencias docentes se correlacionan de manera directa y muy significativa con las Actitudes del docente frente al proceso de inclusión escolar. Se observa que el mayor grado de asociación lo presenta la competencia *Entrega personal* (nivel medio fuerte) mientras las demás competencias presentan un grado de asociación medio débil. A modo de conclusión, los docentes de educación básica regular que presentan mayores competencias relacionadas a la implicación en la formación del estudiante fuera del aula, así como los que se involucran en aspectos preventivos para lograr un mejor rendimiento, optando por una orientación personalizada a los alumnos y reforzando las conductas cívicas académicas y sociales adecuadas; tienden a mostrar una mejor actitud frente al proceso de inclusión escolar.

Palabras clave: Competencias, Docentes, Actitudes, Proceso de inclusión escolar.

ABSTRACT

The research was developed in order to determine the relationship between teaching skills and the attitude they have towards the process of school inclusion. It was a descriptive-correlative quantitative approach in which 216 teachers of regular basic education belonging to UGEL 04 participated, to whom the Teacher Competency Scale (built for this research) and the Attitudes of Teachers Scale were applied. Inclusive Students of Sucaticona (2016). It was found that all teaching competencies are directly and very significantly correlated with the teacher's attitudes towards the process of school inclusion. It is observed that the highest degree of association is presented by the Competence Personal (medium strong level) competition while the other competences show a weak degree of association. By way of conclusion, Teachers of regular basic education that present greater competences related to the involvement in the training of the student outside the classroom, as well as those who are involved in preventive aspects to achieve a better performance, opting for a personalized orientation to the students and reinforcing the appropriate academic and social civic behaviors; They tend to show a better attitude towards the process of school inclusion.

Keywords: Competencies, Teachers, Attitudes, School inclusion process.

I. INTRODUCCIÓN

Las transformaciones que ha sufrido el sector educativo en la última década han depositado en los profesionales de educación una mayor cantidad de responsabilidades para las cuales no se encuentran preparados, siendo los más perjudicadas las instituciones de educación y por ende los alumnos en general.

Es así que, el protagonismo de los docentes en las transformaciones educativas es imprescindible al destacar la acogida y atención educativa de calidad que requiere el alumnado caracterizado por su diversidad individual y colectiva, por ello se han puesto en marcha reformas significativas en la formación de docentes con el fin de desarrollar actitudes y prácticas para la educación inclusiva.

En el Perú, la creación de un sistema educativo, así como una reforma a la legislación educativa abrirá las puertas para la creación de un sistema educativo que busque el desarrollo de un proceso de enseñanza aprendizaje de calidad y equidad, apostando por una formación de los docentes desde el enfoque basado en competencias y que reconozcan la importancia de una sociedad diversa y pluricultural.

El presente estudio está organizado en nueve capítulos, en el primero se plantea el problema de investigación, mencionando los principales antecedentes, tanto nacionales como internacionales, así mismo se describe el comportamiento de las variables de estudio a nivel mundial, nacional y local, del cual deriva la formulación del problema de investigación en forma de pregunta; en este capítulo también se presentan los objetivos, la justificación e importancia del trabajo, así como los alcances y limitaciones del estudio de las cuales se desprende la hipótesis de trabajo.

En el segundo capítulo, se presentan las principales bases teóricas y definiciones conceptuales que sustentan las variables de investigación, en el tercer capítulo se presentan

el tipo y diseño que seguirá el proceso de estudio mencionando también las estrategias de prueba de hipótesis, la identificación de variables, como la población y muestra, y finalmente las técnicas de investigación, describiendo los instrumentos de medición y el procedimiento para el análisis de los datos.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados, en el quinto la discusión de los resultados en el sexto y séptimo las conclusiones y recomendaciones de la investigación y en los dos últimos capítulos las referencias y los anexos de la investigación.

1.1. Planteamiento del problema

Las necesidades de asesoramiento educativo que se aprecian son variadas según sus circunstancias; algunos padres perciben la necesidad de incrementar sus conocimientos sobre estrategias educativas con los hijos, y otros asocian sus necesidades con situaciones personales y emocionales más difíciles de abordar como inseguridad, bloqueo emocional y culpabilidad lo que, en ocasiones, les induce a delegar parte de sus responsabilidades en otros profesionales e instituciones como los centros escolares o los servicios sociales, siendo evidente que debe existir una coordinación entre los servicios sociales, la escuela y el resto de instituciones con el objetivo central de identificar problemas, investigarlos, evaluarlos, tomar decisiones, intervenir y darle un seguimiento.

La introducción de políticas educativas en las escuelas ha traído cambios en los roles y responsabilidades de los profesionales encargados de la educación, siendo el análisis de sus percepciones, actitudes, competencias y expectativas, críticas para el desarrollo exitoso de esta política educativa y dado que las investigaciones demuestran que estas definirían los procesos de inclusión educativa en los ámbitos de pensamiento, acción

y disposición al cambio, el estudio de sus actitudes se convierte en el elemento determinante para conocer el desarrollo y comprender mejor su comportamiento instructivo en el aula.

1.2. Descripción del problema

Actualmente vivimos en un proceso de innovación y evaluación continua de los diferentes procesos sociales en los cuales la educación tiene relevancia en sus formas de desarrollo y gestión, siendo necesario una nueva perspectiva de la evaluación docente. En la última década, la educación ha dado un salto cualitativo al desarrollarse propuestas de inclusividad, publicándose en 1990 la Declaración Mundial de la Educación para todos de la UNESCO con el fin de buscar la universalización de la educación reconociendo la necesidad de suprimir la disparidad educativa particularmente en grupos vulnerables a la discriminación y la exclusión (Organización de las Naciones Unidas, 2011).

En el Perú, la inauguración del primer colegio inclusivo se dio en el 2010; sin embargo, la primera normativa brindada para la matrícula de estudiantes con necesidades educativas especiales fue promulgada en el año 2006; en donde se da más importancia a aspectos tales como las competencias y actitudes del docente respecto al proceso educativo, tanto en el sistema de educación regular estatal como privado; en donde se adecuaran a las nuevas estrategias del Proyecto Educativo Nacional y las reformas en las políticas educacionales (Ministerio de educación & Dirección Básica de Educación Básica Especial, 2014).

Por otro lado, en un marco donde tradicionalmente la familia no explicita las normas de convivencia, funciones, derechos y deberes; además, donde el tiempo que se destina

a cada miembro es cada vez más escaso, no sorprende que se advierta cada vez más que los adultos con responsabilidades educativas familiares lleguen a dudar de sus competencias y habilidades para ejercer positivamente su rol parental, y esta percepción puede ser mayor en el caso de tener hijos con necesidades educativas especiales; es por ello que las necesidades de asesoramiento educativo son variadas según sus propias circunstancias. Algunos padres tienen la necesidad de incrementar sus conocimientos respecto a las nuevas estrategias educativas para emplearlas con sus hijos con NEE; y otros delegan esta responsabilidad en profesionales, instituciones educativas o los servicios sociales.

Respecto al espacio educativo, encontramos que los docentes manifiestan diferentes actitudes frente a este proceso (estructuras, metodologías y dinámicas); así podemos encontrar que algunos docentes manifiestan disconformidad con la inclusión escolar; en el caso de las instituciones educativas pertenecientes a la UGEL 04, se puede observar que los docentes de estudiantes con necesidades educativas especiales, no cuentan con la experiencia ni las herramientas necesarias para realizar sus funciones correctamente frente a la inclusión; además de no recibir el apoyo de los padres del estudiante incluido llevándolos a la conclusión que los niños con necesidades educativas especiales deben de asistir al colegio especializado.

1.3. Formulación del problema

Problema general

¿Cuál es la relación entre competencias y actitudes del docente frente al proceso de inclusión escolar en Instituciones Educativas del nivel primario del distrito de Carabayllo de Lima en el periodo académico 2018?

Problemas específicos

- 1) ¿Cuál es la relación, a modo de correlación, entre competencias docentes y las dimensiones de las actitudes del docente frente al proceso de inclusión escolar?
- 2) ¿Cuáles son las competencias de los docentes de las instituciones educativas de Carabayllo?
- 3) ¿Cuáles son las actitudes frente al proceso de inclusión escolar que presentan los docentes de las instituciones educativas de Carabayllo?
- 4) ¿Cómo se diferencia las competencias docentes que presentan los docentes de las instituciones educativas de Carabayllo, según edad, sexo, tiempo en la profesión, tiempo en la institución?
- 5) ¿Cómo se diferencia las actitudes frente al proceso de inclusión escolar que presentan los docentes de las instituciones educativas de Carabayllo, según edad, sexo, tiempo en la profesión, tiempo en la institución?

1.4. Antecedentes

Antecedentes internacionales

González & Triana, (2018) Desarrollaron una investigación en Colombia con el propósito de realizar una revisión de publicaciones especializadas que abordan los factores influyentes en las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Dentro de los principales hallazgos se encuentra una actitud negativa hacia la inclusión escolar por parte del profesor debido a que una gran cantidad de los docentes no se encuentran lo suficientemente preparados para dar respuestas o atender a algunas o todas las necesidades educativas especiales.

Pegalajar & Colmenero, (2017) Realizo una investigación en España con el objetivo de examinar las actitudes y percepciones, así como las necesidades formativas, hacia la inclusión del docente de Educación Secundaria de la provincia de Jaén; para ello evaluó a 407 docentes de centros públicos y privados. Entre los resultados obtenidos encontró que solo el 10% no considera la educación inclusiva como un deber de la escuela ni del sistema educativo, casi el 50% de los docentes consideran que sus expectativas respecto a la inclusión han cambiado luego de haberse involucrado en el proceso, un 78.8% de los docentes considera el trabajo con alumnos con necesidades educativas como una labor añadida para el profesor tutor siendo tan sólo un 18.8% los que sitúan dicha responsabilidad en la figura del profesor de apoyo a la integración.

Angenscheidt & Navarrete, (2017) Realizó una investigación en Uruguay con la finalidad de describir las actitudes de los docentes de enseñanza inicial y primaria en un colegio privado de Montevideo sobre la educación inclusiva; para ello evaluó a 44 docentes de la institución educativa mediante la *Escala de Opinión acerca de la Educación Inclusiva*. Entre los principales resultados encontramos que el 70% de los docentes se muestran de acuerdo o muy de acuerdo ante los fundamentos de la educación inclusiva e indican estar lo suficientemente capacitados para atender alumnos con necesidades especiales educativas; mientras que el 46% indica no tener las habilidades necesarias para atender la diversidad en su clase; por último, respecto a las practicas inclusivas, el 68% están de acuerdo o muy de acuerdo con la implementación de adecuaciones curriculares de acceso.

Pérez, Alegre, Rodríguez, Márquez, & de la Rosa, (2016) Desarrollaron un estudio en España con el objetivo de revisar y adecuar el “Cuestionario sobre actitudes y conocimiento del profesorado hacia la discapacidad (CACPD)”. Se realizó en 430

docentes de 25 centros de Educación Infantil y Primaria obteniendo como resultados que el 87% mostraba buena disposición frente a la inclusión y en respuesta a las necesidades educativas de los alumnos; además se constató que el 65% de los profesores tenían experiencia con alumnos con discapacidad, principalmente con discapacidad intelectual.

Garzón, Calvo, & Orgaz, (2016) Investigaron en España la inclusión educativa con la finalidad de conocer las actitudes del profesorado y las estrategias que utilizan los docentes de las etapas educativas obligatorias hacia la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales; evaluando para ello se evaluó a 82 docentes mediante el cuestionario de Actitudes y Prácticas del profesorado relativas a la Inclusión. Los principales resultados indican que la media docente que practican las actitudes positivas hacia la inclusión es de $t(80)=8,74$ con una probabilidad de $p<,001$; en las dimensiones de bases de inclusión $t(81)=12,82$ y apoyos personales $t(80)=2,26$; mientras que en la dimensión de formación y apoyos $t(80)= -8,69$ su actitud es más negativa. Cuando se analizan las diferentes dimensiones de las actitudes, se comprueba que los conocimientos que tienen los docentes sobre la inclusión no se relacionan con un mayor uso de estrategias. Son las dimensiones de formación y recursos $r(80) =,35$ y apoyos personales $r(80) =,31$, $p=,006$ las que se relacionan más significativamente con el uso de estrategias.

Clavijo, López, Cedillo, Mora, & Ortiz, (2016) Realizaron una investigación en Ecuador con el objetivo de analizar las actitudes de los profesores hacia la educación inclusiva en escuelas primarias públicas y privadas de la ciudad de Cuenca utilizando una adaptación del cuestionario de Tárraga et al. (2013). Se evaluó a 650 docentes, obteniendo como principales resultados que el 59.2% de docentes presentan una actitud indiferente tendiendo a favorable hacia la educación inclusiva. Se encontró

que actitudes más positivas están asociadas a docentes jóvenes con pocos años de servicio. No se encontró una relación significativa entre actitud y sexo; sin embargo, los grupos de comparación fueron desiguales en tamaño, determinándose una relación inversa baja entre la actitud hacia la educación inclusiva y la edad ($r=-0.173$, $p=0.000$) y en los docentes con menos años de servicio manifestaron una actitud más favorable ($r=-0.138$, $p=0.001$).

Antecedentes nacionales

Soto & Albornoz, (2015) desarrollaron una investigación en Huaraz con la finalidad de describir y analizar las actitudes de las docentes de Educación Inicial de la ciudad de Huaraz ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Evaluaron a 09 docentes que han tenido a su cargo aulas inclusivas durante el año lectivo 2014 mediante un cuestionario Ad Hoc, obteniendo como resultados que un 67% presentaba actitudes favorables ante las bases de la inclusión, el 89% se mostró indiferente frente a la formación profesional y recursos y el 56% se mostró indiferente frente a los niños con necesidades educativas especiales. A modo de conclusión, los autores mencionan que, las actitudes de los docentes de Educación Inicial hacia la inclusión de niños con necesidades educativas especiales son desfavorables; el 90% muestra su descontento y disconformidad con la inclusión de niños con NEE en sus aulas; que consideran que estos niños y niñas deben estudiar en centros especiales y que de alguna manera dificulta el trabajo en las aulas con los demás actores.

Ruiz, (2010) desarrolló una investigación en Lima con el propósito de establecer las actitudes que presentan los profesores de Educación Básica Regular acerca de la educación inclusiva, evaluando a 20 docentes. Los resultados indican que

el 25% de los docentes presentan un nivel medio en la dimensión afectiva en la educación inclusiva, el 45% un nivel alto de aceptación; en la dimensión cognitiva el 50% de los docentes tienen un nivel alto y en la dimensión conductual el 45% tiene un nivel alto.

1.5. Justificación de la investigación

Desde la perspectiva teórica, la inclusión como proceso en los centros educativos peruanos ha experimentado una serie de cambios en los últimos 40 años desde la creación del ministerio de educación que ubicó la educación especial como una modalidad del sistema educativo, hasta la creación de la Dirección Nacional de Educación Básica Especial, que le dio rango y autonomía, permitiéndoles diseñar políticas, planes y programas con enfoque inclusivo y transversal al sistema educativo; sin embargo aunque está dada la legislación, los colegios y sus autoridades tienen la responsabilidad de implementar estrategias, políticas, recursos y soportes para que la escuela, los maestros y los padres trabajen de manera conjunta en favor de estos niños, aún no están preparadas, limitando la estimulación y atención que se requiere para conseguir las competencias que los niños con necesidades especiales tiene posibilidad de desarrollar.

La investigación tiene un impacto social debido a que al conocer las debilidades y fortalezas de las competencias así como de las actitudes de los docentes que están encargados de impartir educación en un medio social donde muy recientemente se ha implementado la cultura inclusiva, se permitirá tener una mayor visión sobre el perfil que debería tener un docente en un contexto peruano, desde su formación (requerida

en los medios académicos), como en su desarrollo profesional dentro de la experiencia como docente.

Por último, desde una perspectiva práctica, la investigación se realizará debido a que es de necesidad el poder identificar y contrastar información objetiva de las competencias y actitudes del docente respecto al proceso de inclusión escolar, específicamente en el distrito de Carabayllo. La información que se pueda encontrar se presentará en datos concretos y servirán de base tanto para futuras investigaciones como para implementar actividades piloto en las instituciones educativas de las cuales se obtendrán los datos, además de mejorar las estrategias educativas mediante el enriquecimiento de la calidad del servicio como de la seguridad.

1.6. Limitaciones de la investigación

Entre las principales limitaciones que encontramos en la investigación, se identificó que estos guardaban relación con los datos autoinformados debido que, al ser estos completados por los docentes en su forma de atribución donde estos pueden atribuirse eventos positivos (a sí mismos) y negativos a los eventos externos, a modo de justificar sus posturas, la investigadora no podrá verificar la información recopilada de manera individual, existiendo la posibilidad de que estos puedan presentar algún sesgo o falsedad al no tener las técnicas para corroborarlos; es por ello que se deberá tener en cuenta la fiabilidad de los datos obtenidos mediante los aspectos psicométricos de las pruebas.

1.7. Objetivos

Objetivo general

Determinar la relación entre competencias y actitudes del docente frente al proceso de inclusión escolar en las instituciones educativas de Carabayllo – UGEL 04. Lima, 2018.

Objetivos específicos

- 1) Determinar la relación, a modo de correlación, entre competencias docentes y las dimensiones de las actitudes del docente frente al proceso de inclusión escolar.
- 2) Describir las competencias de los docentes de las instituciones educativas de Carabayllo.
- 3) Describir las actitudes frente al proceso de inclusión escolar que presentan los docentes de las instituciones educativas de Carabayllo.
- 4) Comparar las competencias docentes que presentan los docentes de las instituciones educativas de Carabayllo, según edad, sexo, tiempo en la profesión, tiempo en la institución.
- 5) Comparar las actitudes frente al proceso de inclusión escolar que presentan los docentes de las instituciones educativas de Carabayllo, según edad, sexo, tiempo en la profesión, tiempo en la institución.

1.8. Hipótesis

General

Cuanto mayores sean las competencias del docente, mayor será la actitud que presente frente al proceso de inclusión escolar.

Específicos

- 1) Las competencias docentes y las dimensiones de las actitudes del docente frente al proceso de inclusión escolar, se correlacionan de manera directa y significativa.
- 2) Las actitudes del docente frente al proceso de inclusión escolar y las dimensiones de competencias educativas, se correlacionan de manera directa y significativa.

II. Marco Teórico

Competencias

La educación basada en competencias es una nueva orientación que pretende dar respuestas a las necesidades individuales y sociales que plantea la actual sociedad del conocimiento. El concepto de competencia, tal y como se entiende en educación, es el resultado de las nuevas teorías de cognición y básicamente podríamos decir que significa “saberes de ejecución”. Si todo proceso de “conocer” se traduce en un “saber”, podemos decir que son recíprocos competencia y saber: saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para los demás en contextos concretos (García, 2015).

El concepto de competencia, entendido como una abstracción, una posibilidad, una virtualidad, comienza a ser utilizado en lingüística (Chomsky, 1985), en Psicología, Sociología y Ciencias del Trabajo. En educación, las competencias llamadas básicas, asume un significado más específico; son un requisito previo imprescindible para la consecución posterior de las competencias estrictamente profesionales. Así se destaca en la definición que de las mismas ha dado la Comisión Europea (2004, citado en (Mateo, 2014), que de manera textual señala que las competencias clave (básicas) “son un prerrequisito para un rendimiento personal adecuado en la vida, en el trabajo y posterior aprendizaje”.

Educación basada en competencias

Desde el campo científico y para atender las demandas del mundo laboral, se ha propuesto a nivel internacional un cambio en la educación que garantice la excelencia y que

satisfaga las necesidades que demanda la sociedad actual. Los investigadores han propuesto que este proceso debe iniciarse desde un marco conceptual que, de sentido a la convergencia existente entre los conocimientos, las habilidades, destrezas y los valores. Las competencias detectan un nuevo enfoque educativo que va más allá de las habilidades o destrezas, de la adquisición de conocimientos o valores. Podríamos verlo con un ejemplo: dos personas pueden haber desarrollado sus habilidades al mismo nivel, pero no por eso pueden construir un producto con la misma calidad y excelencia. Competencia implica algo más, que se expresa en el desempeño, la nueva dimensión que nos traerá profundas transformaciones (Camargo et al., 2015).

La incorporación de las competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Ello nos llevará a plantear que competencias consideramos básicas y que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

La educación basada en competencias se centra en las necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales para que el alumno llegue a manejar con desenvoltura las destrezas señaladas. Por ello, desde el punto de vista de la enseñanza, planteamos la inclusión de las competencias básicas en el currículo teniendo en cuenta las siguientes peculiaridades (García, 2015):

- Integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales.

- Relacionar los distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva en diferentes situaciones y contextos.
- Identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible.

Evaluación de las competencias

Para tratar el tema de la evaluación centrada en las competencias tendremos en cuenta lo que Biggs (2005 citado en (Abreo, 2018) denomina *alineamiento constructivo*. Es decir, tanto los sistemas de evaluación como los métodos se definen y estructuran según las competencias a alcanzar. Este alineamiento con las competencias supone cambios importantes y a todos los niveles en la configuración de los sistemas de evaluación. Veamos a continuación el alcance de los cambios que es necesario establecer:

La evaluación auténtica (“Authentic Assessment”)

Evaluar el desarrollo de competencias implica valorar de una forma integrada todos sus componentes. Biggs señala que, si en la evaluación tradicional se hacía un especial énfasis en los conocimientos mientras que la evaluación de las destrezas o procedimientos solía ser incompleta y/o sin correlato aparente con el desempeño profesional, cuando planteamos una evaluación por competencias no podemos hablar de un acto casual, marginal o parcial sino un acto planificado, integral y pertinente a las competencias a alcanzar, a las demandas que plantea el desempeño prefijado con anterioridad. Esta evaluación es más holística que analítica al evitar presentar tareas que requieran el desempeño de una única habilidad, conocimiento o actitud.

Evaluación referida al criterio

En términos de evaluación tradicional partíamos de un enfoque selectivo y *a posteriori* donde la evaluación se definía más por comparación con el nivel medio alcanzado por el grupo (la norma) que con los niveles de competencia que, a priori, se han definido como bajos, medios o altos (criterio o niveles). En una evaluación alineada con las competencias resulta necesario ir más allá de la pura definición de estas competencias estableciendo para cada una de ellas o para cada conglomerado de competencias los niveles de logro o desempeño que se consideran adecuados. Es preciso definir los criterios o niveles que serán los referentes que orienten la evaluación del alumno.

Apoderamiento de la evaluación por parte de los alumnos

Si en la evaluación tradicional es el profesor quien puede definir los procedimientos y contenidos de la evaluación, así como emitir juicios de valor sobre el desempeño de los alumnos, en este nuevo paradigma de evaluación por competencias se focaliza en el aprendizaje del alumno y ello implica necesariamente un papel activo y responsable por parte de éste y diluye la distinción entre lo que podemos considerar actividad de aprendizaje y actividad de evaluación. La evaluación sería una actividad implicada en el propio aprendizaje.

Evaluación continua y formativa

La evaluación sumativa tiene una función certificadora y garantiza que sigue siendo esencial dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero con el nuevo paradigma la evaluación debe asumir más funciones, mayor profundidad y mayor cobertura. Las actividades de

evaluación sumativas y finales deben complementarse con actividades de evaluación formativas y continuas. La evaluación continua y formativa orienta también al profesor sobre las fortalezas y debilidades de su actuación permitiendo reorientar la enseñanza de manera rápida y eficaz (Abreo, 2018).

Competencias docentes

Entre las principales competencias exponemos diez de las más generales planteadas por (Perrenoud, 2014):

- Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje
 - Dominar para determinadas disciplinas los contenidos que sean enseñados y su traducción en objetivos de aprendizaje construyendo estrategias didácticas.
 - Trabajar a partir de los propios alumnos, errores y obstáculos del aprendizaje, desarrollándolos en actividades de investigación y proyectos en función de la asimilación de los contenidos.

- Dirigir el proceso de aprendizaje.
 - Estructurar situaciones polémicas, ajustadas al nivel y posibilidades de los alumnos realizando constataciones periódicas de las competencias logradas.
 - Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza (enfoque sistémico) y establecer lazos en el aprendizaje con una visión formativa.

- Desarrollar requerimientos de diferenciación.
 - Llevar a cabo una enseñanza individualizada en el grupo de alumnos, sin dejar de lado la cooperación y enseñanza mutua mediante el proceso docente, propiciando el apoyo integral especialmente con los de mayores dificultades.

- Desarrollar a los alumnos en su propio aprendizaje y en su trabajo
 - Promover el deseo de aprender explicitando la relación entre el saber y trabajo docente favoreciendo el desarrollo del alumno, sus capacidades de autoevaluación y la concepción de proyectos personales.

- Trabajo en equipo.
 - Dirigir un grupo de trabajo, elaborar un proyecto de equipo, conducir reuniones docentes afrontar y analizar situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales e interpersonales.

- Participar en la gestión de la escuela.
 - Elaborar y negociar proyectos en la institución además de administrar los recursos de la escuela.
 - Organizar y desarrollar la participación de los alumnos.

- Orientar y desarrollar a los padres.
 - Dirigir reuniones de información y debate.
 - Realizar entrevistas y desarrollar a los padres en la construcción de saberes en favor de los alumnos.

- Utilizar nuevas tecnologías
 - Utilizar editores de texto y herramientas multimedia para explorar las potencialidades didácticas de los programas en relación con los objetivos de la enseñanza.

- Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión.
 - Prevenir la violencia y luchar contra la discriminación, dogmas sexuales, étnicos y sociales en la escuela, participando en la elaboración de reglamentos acerca de reglas de vida y conducta.
 - Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en el aula además de desarrollar la responsabilidad, solidaridad y sentimiento de justicia.

- Administrar la propia formación continua.
 - Establecer un balance propio acerca del desarrollo de las competencias en el programa personal de formación continua y saber explicitar las prácticas propias.
 - Negociar un proyecto de formación con otros colegas, acoger la formación y participar en ella, involucrándose en las tareas generales de enseñanza dentro del sistema educativo.

Actitudes frente a la inclusión

Actitud

La palabra actitud es definida dentro del cuadro de la psicología social como una preparación subjetiva o mental en la acción. Él define los comportamientos aparentes y observables, así como las convicciones humanas. Las actitudes determinan lo que cada individuo verá, entenderá, pensará y verá. Ellas nacen de las experiencias y no se tornan automáticamente de conductas rutinarias (Wong & Miranda, 2016).

Actitud significa la tendencia individual dominante para reaccionar favorablemente o desfavorablemente frente a un objeto (persona o grupo de personas, instituciones o eventos). Las actitudes pueden ser positivas (valores) o negativas (prejuzgadas).

Los sociólogos distinguen y estudian tres componentes entre las reacciones, el componente cognitivo que es el conocimiento de un objeto, exacto o no, el afectivo referido a los sentimientos alrededor del objeto y el conativo o comportamental que es una reacción en torno al objeto. Los tres componentes intervienen, en la mayoría de las situaciones, de manera concomitante para dar forma a la actitud adoptada por los profesores en clase, para una interacción directa e indirecta entre la sociedad, la escuela y los profesores, como lo muestra el esquema precedente (De Souza & Elia, 2015).

Componentes

Si bien en un principio predominaban los estudios que consideran la actitud como un constructo unidimensional, hoy en día los estudios multidimensionales son los más frecuentes. En estos estudios las actitudes hacia una materia se estructuran en componentes, siendo el trabajo de Auzmendi (1992; citado en Estrada, 2016), el que diferencia tres factores básicos, llamados también *componentes pedagógicos*; estos son:

Componente cognitivo:

Se refiere a las expresiones de pensamiento, concepciones y creencias, acerca del objeto actitudinal. Incluye desde los procesos perceptivos simples, hasta los cognitivos más complejos. Son aquellos procesos que avalan o contradicen las bases de nuestras creencias, expresados en sentimientos evaluativos y preferencias, estado de ánimo y las emociones que

se evidencian (física y/o emocionalmente) ante el objeto de la actitud (tenso, ansioso, feliz, preocupado, dedicado, apenado). Componente afectivo que generan atracción o rechazo.

Componente afectivo o emocional:

Está constituido por expresiones de sentimiento hacia el objeto de referencia y por ello son reacciones subjetivas positivas/negativas, acercamiento/huida, placer/dolor. Incluyen el dominio de hechos, opiniones, creencias, pensamientos, valores, conocimientos y expectativas (especialmente de carácter evaluativo) acerca del objeto de la actitud. Destaca en ellos, el valor que representa para el individuo el objeto o situación. Información que el sujeto adquiere en el medio social.

Componente conductual o tendencia:

Aparece vinculado a las actuaciones en relación con el objeto de las actitudes. Son expresiones de acción o intención y representan la tendencia a resolverse en una manera determinada. Este componente conductual está influenciado por los dos anteriores, ya que en función del conocimiento que tengamos de un objeto y del sentimiento que provoque en nosotros, nuestra manera de actuar frente a él será diferente. En una situación específica, estas creencias, opiniones, sentimientos y normas se traducen en acción (Morales; 1988 citado en Bueno, 2017).

Según Schau y cols. (1992 citado; en Ordoñez, 2016), generalmente, los componentes cognitivo y afectivo, se utilizan para predecir el componente conductual, valorado a partir del rendimiento académico del alumno. También en opinión de Gil-Flores (1999; citado de Antesano, 2015) el componente conductual podría ser inferido a partir de "posicionamientos explícitos del alumno en relación a su predisposición comportamental".

Actitudes docentes

Correa (1999; citado en Angenscheidt & Navarrete, 2017) señala: “las personas manifiestan diferentes actitudes hacia la integración de personas con necesidades especiales”. A través de la historia de la humanidad las personas con necesidades especiales, han sido objeto de diferentes actitudes por parte de la comunidad, lo cual ha determinado el éxito o fracaso de su integración social; entre estas actitudes se nos presenta:

Actitudes de escepticismo:

Rechazo a la persona por sus características. Se le considera incapaz de lograr aprendizajes académicos y sociales. Se le niega la posibilidad de integración social y escolar.

Actitudes ambivalentes:

Se evidencia una aparente aceptación hacia la persona con necesidades especiales, fundamentada en sentimientos de pesar y lástima. Esta situación lo lleva a ubicar al estudiante en el aula regular, sin ningún convencimiento.

Actitudes de optimismo empírico:

Se aplica la integración por iniciativa del docente, se actúa sobre el niño con necesidades educativas especiales por ensayo y error.

Actitudes de responsabilidad social:

La integración se realiza bajo dos parámetros, uno de orden científico y, otro basado en la actitud de apertura al cambio y la valoración del ser humano. De esta manera el docente se capacita en las necesidades educativas especiales, naturaleza, evolución y posibilidades de desarrollo con esta actitud, su práctica pedagógica integracionista será efectiva.

Actitudes docentes hacia la inclusión

Las actitudes de los profesores frente a los niños con necesidades educativas especiales enfocan que existen características, percepciones, actitudes y etiquetas que deben ser tomadas en cuenta y que deben ser evaluadas continuamente. Entre estas tenemos:

Características de discapacidad

Las características de los alumnos con necesidades educativas especiales determinan la actitud docente. Entre ellas se destaca: las características físicas, el rendimiento académico, habilidades o comportamientos sociales, autoconcepto positivo, problemas de conducta (Espinoza, Tinoco, & Sánchez, 2017):

Percepciones

Algunos docentes consideran que hay alumnos integrados en aulas ordinarias que no poseen las características o requisitos mínimos de educabilidad. Esto se debe a que consideran que estos alumnos tienen: bajas expectativas académicas, hiperactividad, atención baja, etc.

Actitudes

Las características de los alumnos con necesidades educativas especiales determinan la actitud positiva de los compañeros. Parece ser que la capacidad que poseen los alumnos con necesidades educativas especiales hacia cierto tipo de tareas lúdicas, atrae el interés de sus compañeros. Por otro lado, cuanto más similar es la edad, mayores relaciones se establecen entre ambos.

Etiquetas

Por último, el etiquetar a los alumnos con necesidades educativas especiales influye negativamente en la relación que sus compañeros mantienen con ellos. La experiencia previa de los docentes sobre el tema, aparece como otro factor importante en sus actitudes.

Integración e Inclusión

Todos los avances en educación nos hacen ver que todavía es necesario desarrollar propuestas que permitan brindar las mismas oportunidades académicas a todos los alumnos, respetando en cada uno de ellos el desarrollo de su potencial. Es así como nace una escuela que respeta las necesidades de sus alumnos, la cual estimula y fomenta la participación de todos. Para poder entender el origen de la educación inclusiva es preciso encontrar las diferencias de conceptos que existen entre integración e inclusión (Chipana, 2016).

La integración elimina algunas barreras de distancia y separación, constituye un primer paso en la conclusión de la segregación de alumnos con necesidades especiales. El principio de integración defiende el derecho a recibir una educación adecuada a las características individuales del alumno, dejando atrás la división y el etiquetaje. De esta forma, la integración es definida como lo opuesto a la segregación ya que “pretende un máximo de comunicación y un mínimo de aislamiento de los niños con problemas, facilitando su interacción social” (Ortiz, 1989; citado en Gutiérrez, 2018).

La inclusión invita a que todos sean participantes principales en el cambio, combatiendo así todo nivel de separación o desvinculación que se pretenda realizar y que impida ejercer los derechos a la educación. Sin embargo, existe un análisis de la situación internacional llevada a cabo por Dyson, Ainscow y Miles (2008; citado en Estévez, 2015) donde se evidencia que existen diversos conceptos de inclusión:

La inclusión como colocación:

Hace referencia a la integración escolar, en donde se produce un cambio en la ubicación de los alumnos con necesidades educativas especiales, mas no una modificación en los Centros Educativos para atenderlos.

La inclusión como escuela para todos:

No solo como única forma de asegurar el respeto de los derechos de los niños discapacitados de forma que accedan a uno y otro tipo de escuela, sino que constituye una estrategia esencial para garantizar que una amplia gama de grupos tenga acceso a cualquier forma de escolaridad.

La inclusión como participación:

Esta forma de entender la inclusión invita a toda la comunidad educativa a la participación del cambio que beneficien los procesos de aprendizaje donde participan todos los alumnos.

Inclusión Social:

En este concepto no sólo se involucra al sistema educativo, sino que se extiende al verdadero significado que implica la inclusión en una sociedad.

Educación Inclusiva

A partir de las referencias internacionales y nacionales, se han ido modificando los conceptos, las políticas, las culturas y las prácticas educativas para promover la transformación del sistema escolar para atender a todos los estudiantes, independientemente de sus características, necesidades y el contexto en que se desarrollan. Así, se entiende por educación inclusiva como la educación personalizada, diseñada a la medida de todos los

niños en grupos homogéneos de edad, con una diversidad de necesidades, habilidades y niveles de competencias. Se fundamenta en proporcionar el apoyo necesario dentro de un aula ordinaria para atender a cada persona como ésta precisa, entendiendo que podemos ser parecidos, pero no idénticos unos a otros y, con ello, nuestras necesidades deben ser consideradas desde una perspectiva plural y diversa (Ministerio de educación & Dirección Básica de Educación Básica Especial, 2014).

Necesidades educativas

Entre las principales necesidades educativas encontramos las asociadas a discapacidades auditivas, visuales, intelectuales, etc; sin embargo, por razones de la etiología que originaron la palabra *discapacidad*, debemos agregar el talento y superdotación ya que por las características de su comportamiento y por las habilidades y/o capacidades adquiridas actualmente la definición más aceptada nos dice que, la discapacidad se caracteriza por limitaciones de diversos grados en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, que se manifiesta en habilidades, prácticas sociales y conceptuales y se produce antes de los 18 años. A continuación, definiremos las principales (MINEDU, 2013):

Discapacidad Intelectual

Se puede afirmar en términos generales, que estas personas pasan por las mismas etapas de desarrollo, por las que pasan las personas no discapacitadas de su misma edad, pero su progreso se da a un nivel más lento, alterándose el ritmo y el grado de ese desarrollo.

Características:

- En el aspecto psicomotor logran un mayor desarrollo en las habilidades globales que en las segmentarias en la ejecución de habilidades motrices básicas.

- En el aspecto intelectual, funciones directamente relacionadas con el aprendizaje, atención, concentración y memoria se encuentran lentificadas en su proceso de desarrollo y con su habilidad para aprender.
- En el aspecto social, presentan una inmadurez afectiva (cambios bruscos de carácter) y tienen un repertorio reducido de habilidades sociales.
- En el aspecto orgánico, presentan algunas sincinesias o movimientos estereotipados, alteraciones perceptuales, con más énfasis en la visión y audición; asimismo, presentan una hipoactividad.
- En el aspecto del lenguaje, están afectados el lenguaje comprensivo, expresivo y la articulación verbal, en parte por la torpeza de los órganos fono articulatorios y en parte por la condición de la limitación intelectual.
- En el aspecto académico, las personas con discapacidad intelectual logran aprendizajes significativos de manera más lenta y deben, para ello, utilizar al máximo las habilidades indemnes o que están menos afectadas.

Discapacidad Física

Se trata de una alteración en el aparato motor, este aspecto es el más significativo y no está asociada necesariamente a la discapacidad intelectual. Las necesidades educativas especiales que presenta el niño con discapacidad física pueden tener carácter transitorio o permanente. En el primer caso, se trata de un estado físico determinado, ya que muchas personas pueden sufrir de manera transitoria accidentes que los lleven a situaciones semejantes. En el segundo caso, las lesiones consideradas como permanentes pueden estar relacionadas a la ejecución de la marcha, los movimientos, o el autovalimiento y que siempre van a necesitar un apoyo o recursos especiales que faciliten su aprendizaje.

Características

- **Aspecto Intelectual:** En la gran mayoría de personas con discapacidad física el área que está afectada únicamente es la motriz. Por lo tanto, generalmente no existe un déficit intelectual que ser atendidos en las escuelas regulares.
- **Aspecto socio emocional:** Los niños con discapacidad física cuando se enfrentan a una tarea, lo que buscan es conseguir una valoración positiva sobre su capacidad para resolverla. Presentan generalmente un alto nivel de frustración personal y familiar, necesidad de aceptación, deseos de agrandar y dificultades para la socialización.

Discapacidad Auditiva:

El sentido de la audición es uno de los canales de recepción sensorial con que cuenta el ser humano. La audición (al igual que los otros sentidos), es el medio o la vía natural por la que la persona entra en contacto con el mundo social y va integrando de manera progresiva el código lingüístico compuesto de diferentes sonidos con contenido y estructura propia que constituyen el lenguaje. La audición nos informa de lo que sucede más allá de nuestro campo visual y permanece alerta, sin interrupciones aún mientras dormimos.

Características

- **Ámbito socio-emocional:** La falta de audición inhibe el desarrollo socio-emocional del niño, viéndose limitada la expresión de sus ideas y sentimientos además de la comprensión de su entorno, manifestando incomunicación con el mundo exterior, dependencia y aislamiento.

- **Ámbito Intelectual:** El niño sordo es muy participativo y sociable en las interacciones y juegos. Tiene una predisposición innata a la imitación de movimientos, gestos, vocalización, expresiones faciales, signos y señas.
- **Ámbito del Lenguaje:** La sordera, en principio, no afecta a la capacidad intelectual ni su habilidad para aprender. No obstante, existe un retraso en el aprendizaje, pero, pensamos que si el niño sordo recibe una estimulación lingüística precoz mediante la lengua de señas tendrá un rendimiento escolar normal.

Discapacidad Visual

Las diferencias patológicas y alteraciones oculares pueden reducir o anular la entrada de información visual; en este sentido podemos decir que la deficiencia visual es la carencia, disminución o defecto de la visión cuando esa aparece alterada. Es un término que engloba diferentes tipos de dificultades relacionadas con el funcionamiento de la visión.

Dentro de esta discapacidad se establecen dos categorías: Ceguera y baja visión; si bien es cierto se trata de grupos de personas con necesidades educativas especiales, se requiere de intervenciones específicas e individualizadas.

Características

- **Dimensión cognitiva:** A pesar de la inhibición del proceso cognitivo, el discapacitado visual no presenta disminución de los parámetros intelectuales ya que estamos ante una diferencia en las modalidades perceptivas. Las dificultades se presentan a partir de los cuatro meses de edad, son más lentos y no puede localizar ni alcanzar objetos manualmente.

- **Dimensión Afectiva:** Presenta rasgos emocionales condicionados, sobre todo, por el ambiente familiar el miedo, la ansiedad y la sobreprotección propiciados por la familia, escuela o entorno que, a veces, desembocan en procesos de autoestima o autoconcepto negativo.
- **Dimensión físico – motriz:** Si la ceguera se presenta de nacimiento, en el niño con discapacidad visual presenta dificultades ausencias o retrasos. Debe conocer su cuerpo y el de los otros a través de las representaciones mentales de la información kinésico – táctil.

Autismo

Es un síndrome caracterizado por la carencia de habilidades para el intercambio afectivo, falta de relaciones sociales, aislamiento de la persona, reiteración de rituales compulsivos y una resistencia manifiesta al cambio. La respuesta a los estímulos visuales y auditivos son diferentes y presentan cierta dificultad en la comprensión de gestos en el uso social del lenguaje.

Características

En la primera infancia se puede observar a un bebe pasivo, que esta callado la mayor parte del tiempo. Suelen rechazar el contacto físico arqueando la espalda cuando lo van a cargar, alejándose de la persona que lo atiende. Los niños autistas van quedándose rezagados del grupo de niños de su misma edad, respecto de la comunicación, habilidades sociales y cognición; además, comienzan a aparecer conductas disfuncionales, como las conductas

estimulantes, autolesionarse, problemas para comer y dormir, insensibilidad al dolor, hiperactividad, mínimo o ausente contacto ocular y trastorno de atención.

En cuanto a la cognición, los niños autistas tienen un lapso de concentración limitado o enfocado, a esta acción se le ha dado el término de “sobre selectividad de estímulo”. Su concentración se enfoca en un solo aspecto de los objetos; sin embargo, es frecuente ver que tienen destrezas especiales para la música, el arte y las matemáticas, presentan buena memoria, adecuada habilidad motora fina y no olvidan lo que aprenden.

Talento

Se refiere a la alta capacidad que presenta el o la estudiante en una o varias aptitudes para procesar información o un alto rendimiento en el uso de información específica. Esta definición permite la existencia de diversos tipos de talento / inteligencias, dependiendo de las capacidades de la persona dentro de una determinada área. Mención especial tienen los talentos de tipo verbal y matemático, por ser muy importantes en la práctica escolar. Pero también hay otros, asociadas a cada una de las aptitudes reconocidas por las teorías pluridimensionales de la inteligencia.

Tipos de Talentos

Pueden distinguirse diversos tipos de Talento:

- Talento Simple: Alta capacidad en una aptitud o habilidad.
- Talentos Múltiples y complejos: Alta capacidad en dos o más aptitudes o habilidades.

Cuanto más capacidades trabajan a un nivel elevado (por encima de la media), mejor rendimiento tiene la persona talentosa cuando se enfrenta a tareas que requieren solucionar problemas complejos, mediante estrategias que combinan distintos tipos de recursos intelectuales. En todo caso los valores siempre están por encima de los resultados esperados en la mayoría de la población.

Por tanto, el Talento es la destreza o habilidad extraordinaria y específica en campos concretos, como el arte, la música, los deportes, las ciencias, etc.

Superdotación

Se refiere a la alta capacidad o rendimiento elevado en la mayoría de las capacidades, aptitudes o habilidades necesarias para un correcto procesamiento de información y una adaptación a su entorno. En la práctica se consideran un número limitado pero imprescindible de aptitudes para considerar a una persona como superdotada. Estas capacidades pueden ser las siguientes: verbal, lógica abstracta, matemática, espacial, gestión de memoria, creatividad y también social o interpersonal, intrapersonal, corporal cinética, musical y naturalista evaluadas por observación directa o por rendimiento.

Características generales de conducta

Cualquier criterio o proceso fiable para la identificación del estudiante debe tener muy en cuenta las características de potencialidad más evidentes para docentes, padres y personas que hayan tenido la oportunidad de conocer bien al estudiante, como resultado de las propias observaciones. Es posible descubrir las características de inteligencia, creatividad y dedicación al trabajo observando el comportamiento habitual del alumno.

Características

- Los alumnos suelen alcanzar altos logros académicos en una, varias o todas las asignaturas del currículo.
- Muestran un estilo cognitivo independientemente y muy poco influenciado desde el exterior.
- Mantienen un elevado interés y preocupación por los problemas del mundo y muestran ambiciones e ideas muy elevadas.
- Responde bien a la responsabilidad.
- Muestran iniciativa propia en juegos, música y discurso

Principios de la educación inclusiva

Aceptación de la comunidad

Una comunidad es un grupo de individuos que han aprendido a comunicarse entre ellos con sinceridad, cuyas relaciones son más profundas que sus apariencias y que han establecido un compromiso significativo para ‘divertirnos juntos, llorar juntos, disfrutar con los otros y hacer nuestras las situaciones de los demás’ “...es esencial tener una idea de lo que significa comunidad para poder fomentarla en las escuelas. Muchas escuelas y clases inclusivas que consiguen su meta y enfatizan la comunidad se centran en el modo de organizarse, de tal manera que todos se sientan ligados, aceptados y apoyados, y en las que cada uno apoya a sus compañeros y a los demás miembros de la comunidad, al tiempo que se satisfacen sus necesidades educativas” (Stainback, Stainback y Jackson, 1999; citado en Castillo, 2015).

“Una comunidad es un grupo de personas organizado de tal forma que todos se sientan ligados, aceptados, apoyados, donde cada uno se siente respetado y se sabe cuidado por los demás dentro de un sentido de pertenencia y de responsabilidad compartida” (Lickona 1988; citado en MINEDU, 2013).

Respeto a las diferencias y reconocimiento de la diversidad

El principio de la Escuela Inclusiva (E.I.), alude fundamentalmente al respeto y reconocimiento de la diferencia en los escolares para orientar las acciones a atender la cultura y la pedagogía de la diversidad. El respeto y la atención a la diversidad, es la esencia de la E.I, su razón de ser. El reconocimiento de la diversidad debe concebirse como un rasgo personal irrenunciable, y como un derecho del individuo que ha de ser contemplado y alentado en la escuela. Todo esto supone un salto cualitativo que supera modelos anteriores, en los que todos los individuos debían ir homogeneizándose en pro de la buena marcha del grupo y la uniformidad, generando conjuntos e individuos sin identidad (Dirección General de Educación & Dirección General de Educación Básica Especial, 2015).

Características de la educación inclusiva

- La filosofía y el principio rector es el “NOSOTROS”, entendiendo por “nosotros” la comunidad.
- La construcción de una comunidad educativa es un referente clave desde los modelos comunitarios y socioculturales.
- Escuela flexible en su currículo, evaluación, promoción y organización.

- Atención a la diversidad de intereses, capacidades, ritmos y necesidades de aprendizaje del alumno.
- Metodológicamente centrada en las características del alumno, facilitando la diversificación de la enseñanza y personalización de las experiencias de aprendizajes comunes.
- Promulga los valores de humanización, libertad, principio de normalización, democracia y justicia.
- Se da gran importancia a la participación de los padres y de la comunidad en las actividades de la escuela, en el apoyo de determinados aprendizajes y en el control de los progresos de sus hijos.
- Se insiste en la participación de todos los miembros de la comunidad educativa sin exclusión.
- Se parte del supuesto de que todos los alumnos pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y de la comunidad.

Elementos constitutivos de la educación inclusiva

De acuerdo con el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el derecho a la educación, en todas sus formas y niveles, debe ajustarse a un perfil consistente en cuatro características interrelacionadas y fundamentales: asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad (Defensoría del Pueblo, 2007; citado en Red Internacional para los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 2010). La asequibilidad está referida a la obligación del Estado de garantizar la disponibilidad de escuelas, docentes y material educativo. En palabras del Comité, la asequibilidad consiste en proveer instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente.

La accesibilidad se relaciona con el deber de los Estados de maximizar las oportunidades de acceso al sistema educativo eliminando cualquier tipo de obstáculos. La accesibilidad supone que todas las personas, en especial las más vulnerables, puedan participar, desde un punto de vista económico, tecnológico, considerando su ubicación geográfica y las condiciones arquitectónicas, en el sistema educativo.

Así, la accesibilidad involucra tres dimensiones: no discriminación; accesibilidad física; y, accesibilidad económica.

La adaptabilidad implica la obligación del Estado de garantizar una educación que se adapte a las necesidades de las sociedades y comunidades, y responda a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados. Entre sus múltiples fines, la adaptabilidad debe garantizar la permanencia de los niños en el sistema educativo.

La aceptabilidad supone la obligación de garantizar una educación de calidad, asegurando que los programas de estudio y los métodos pedagógicos se ajusten a las normas mínimas que el Estado apruebe en materia de enseñanza, y que la educación impartida sea aceptable tanto para los padres como para los niños (Red Internacional para los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 2010).

Centros de Educación Básica Especial – CEBE

Dirigidos a la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) asociados a discapacidad severa y multidiscapacidad. Se caracteriza por la individualización en la intervención, de acuerdo a las necesidades que determinan el uso de materiales y apoyos específicos, en ambientes flexibles, apropiados y no restrictivos; ya que, por la naturaleza de sus limitaciones, no pueden ser atendidos en las instituciones educativas inclusivas de otras

modalidades y formas de educación (Ministerio de educación & Dirección Básica de Educación Básica Especial, 2014).

La atención de esta población escolar está a cargo del Órgano de Gestión Psicopedagógico (docentes y no docentes calificados y con experiencia), del CEBE, con el apoyo del SAANEE y la familia, que deben desarrollar los procesos pedagógicos al máximo de sus capacidades orientadas a mejorar su calidad de vida.

Características del Centro de Educación Básica Especial - CEBE

- Brindar atención escolarizada (inicial y primaria) a estudiantes con NEE asociadas a discapacidad severa y multidiscapacidad, siendo su permanencia hasta los veinte años de edad como máximo.
- Realizar la atención educativa de manera flexible, organizándose cada grado de estudios en periodos de 2 años.
- Fortalecer el desarrollo de habilidades sociales y laborales orientados hacia la educación técnico productivo.
- Fortalecer el desarrollo de competencias de los estudiantes para su inserción laboral y social.
- Brindar atención no escolarizada, dirigida a estudiantes con más de veinte (20) años de edad y que no han accedido oportunamente a la escolarización.
- Asesorar y apoyar a las instituciones educativas inclusivas para la atención de los estudiantes a través de los equipos SAANEE.
- Brindar servicios de apoyo especializado alterno para estudiantes incluidos con la finalidad de mejorar sus aprendizajes.

Organización y estructura

El servicio se organiza mediante un trabajo especializado y multidisciplinario, que promueve un contexto social y educativo, flexible y participativo (DINEBE, 2010).

Órgano de Dirección:

El director es la máxima autoridad y el representante legal de la Institución Educativa (IE), responsable de dirigir el servicio educativo del CEBE en los ámbitos pedagógicos, institucional y administrativo, así como de la inclusión educativa de los estudiantes en el ámbito de su jurisdicción. Se encarga de definir las líneas de acción de la institución con enfoque inclusivo, los mecanismos de participación y comunicación, entre otros aspectos inherentes al funcionamiento del CEBE. Es responsable de orientar y favorecer la inclusión educativa a través del SAANEE.

Órgano de Concertación y Vigilancia Ciudadana – CONEI

Es el órgano de participación, concentración y vigilancia ciudadana del Centro, que colabora con la promoción y ejercicio de una gestión eficaz, transparente, ética y democrática. Es presidido por el Director del CEBE, y está conformado por representantes del personal profesional docente y no docente, administrativo, de los alumnos, de los ex alumnos y de los padres de familia.

Órgano de Apoyo Administrativo

Constituido por el personal de apoyo administrativo, secretaria, personal de limpieza, personal de vigilancia, que constituye el soporte técnico al trabajo del CEBE cuyas funciones están asociadas al proyecto educativo institucional, atención, cuidado y mantenimiento de

los bienes y enseres de la institución además de otras funciones previstas en el reglamento interno.

Servicio de Apoyo y Asesoramiento - SAANEE

Encargado de la prevención, detección, diagnóstico, atención educativa e inclusión familiar, educativa, laboral y social de los estudiantes con discapacidad leve, moderada o severa, con multidiscapacidad, talento y/o superdotación. Está conformado de la siguiente manera:

Coordinador (a)

- El Coordinador es un profesional del CEBE, seleccionado previa evaluación, tomando en cuenta su perfil profesional y competencias de liderazgo, gestión, resolución de conflictos y su disposición para el trabajo en equipo.
- Debe cumplir treinta horas de trabajo semanal, destinadas a la organización y gestión del servicio, a la orientación, información y sensibilización a las redes de instituciones que no están recibiendo la atención directa de las y los profesionales del SAANEE y al acompañamiento y monitoreo de las instituciones educativas inclusivas atendidas.

Profesionales Docentes

- Están conformados por docentes de inicial, primaria, secundaria y Educación Técnico-Productiva, considerando su formación y/o experiencia en educación especial o educación inclusiva.
- Estos brindan apoyo y acompañamiento a las instituciones educativas inclusivas y deben cumplir treinta (30) horas de trabajo semanales.

Profesionales no docentes

- Está conformado por profesionales especializados en la atención a personas con discapacidad, talento y superdotación con experiencia en educación especial y/o educación inclusiva. (Psicólogo, trabajador social, terapeuta físico, entre otros).
- Brindan apoyo y asesoramiento en coordinación con el docente del equipo SAANEE de acuerdo a las necesidades de evaluación, apoyo y/o atención complementaria a docentes, estudiantes y familias, cumpliendo treinta horas de trabajo semanales.

Servicio de Gestión Psicopedagógica:

Constituido por los docentes, no docentes y auxiliares de educación:

Docente con especialidad en Educación Especial:

- Conducir los procesos pedagógicos
- Participar en la elaboración, formulación e implementación de los instrumentos de gestión.
- Efectuar la evaluación psicopedagógica y el informe correspondiente; así como el Plan de Orientación Individual, con la participación de los profesionales no docentes, y de la familia.
- Garantizar la inclusión escolar, familiar y social del estudiante, según corresponda.
- Implementar con la participación del personal profesional no docente, las medidas organizativas, tutoriales, etc de forma articulada, sistemática y sostenida en los procesos pedagógicos.
- Elaborar y adaptar el material didáctico necesario acorde a las necesidades de aprendizaje y características del estudiante.

- Realizar un trabajo colaborativo con las familias, identificando sus necesidades de apoyo, orientación y capacitación a profesionales.
- Participar en la formulación y desarrollo de proyectos de innovación e investigación educativa.
- Participar en la autoevaluación de los procesos pedagógicos y de gestión orientados a la mejora y acreditación institucional, además de asumir la coordinación y/o atención de los Programas No Escolarizados que se implemente en el CEBE.

Profesionales no docentes

- Psicólogo

Profesional con experiencia de atención a la discapacidad. Brinda atención transversal al CEBE (escolarizado y no escolarizado), tiene las siguientes funciones:

- Participar en la elaboración de la Evaluación Psicopedagógica del estudiante y en la formulación del Plan de Orientación Individual y en el proceso de trabajo con las familias en coordinación con el o los docentes brindando apoyo y asesoramiento en relación al manejo conductual y al desarrollo de habilidades sociales del estudiante.

- Terapeuta físico, ocupacional y de lenguaje.

Profesional con experiencia en atención a la discapacidad es responsable de:

- Apoyar en el proceso de elaboración de la evaluación psicopedagógica del estudiante y en la formulación del plan de orientación individual, incluyendo la participación en el proceso de trabajo educativo con las familias, docentes y el estudiante con discapacidad, en el marco de su especialidad.

- Trabajador Social Profesional responsable de:
 - Elaborar el diagnóstico socio-familiar de los estudiantes, supervisando el desarrollo de los programas de apoyo familiar. Además, participar junto con el docente en la elaboración del Plan de Tutoría y Convivencia Escolar de la IE mediante la promoción de reuniones con el Coordinador de Tutoría para articular actividades pedagógicas y de la atención integral a los estudiantes.
 - Organizar y ejecutar las actividades programadas para la orientación a las familias con el apoyo y participación del Comité de Tutoría; además de brindar orientación mediante talleres de capacitación al cuerpo docente acerca del clima escolar y estrategias de trabajo con familias para favorecer aprendizajes y desarrollo de habilidades socioemocionales.

- Auxiliar de Educación

Las funciones de los auxiliares de educación son.

- Cuidar y salvaguardar la integridad física y bienestar de los estudiantes propiciando el mantenimiento de un clima de cooperación y respeto.
- Incentivar la adquisición y fortalecimiento de hábitos de puntualidad, higiene, buen comportamiento entre los estudiantes además de la cooperación en las acciones programadas por el o la docente dentro y fuera del aula para el desarrollo del proceso educativo.

Base Legal

Para el desarrollo de la educación inclusiva en el Perú se requería de una normativa específica para garantizar procesos de atención de calidad para los estudiantes con discapacidad, talento y superdotación en el sistema educativo que, a partir de la Constitución

Política del Perú y la Ley N° 28044, Ley General de Educación, entre otros dispositivos legales, reglamenten y establezcan las normas complementarias y permitan operativizar y poder empezar a trazar el camino a recorrer. Entre estos dispositivos tenemos (Ministerio de educación & Dirección Básica de Educación Básica Especial, 2014):

- R. M. N° 0054-2006-ED, que aprueba la Directiva N° 01-VMGP/DINIEP/UEE “Normas para la matrícula de estudiantes con necesidades educativas especiales en II.EE inclusivas y en Centros y Programas de Educación Básica Especial” (31-01-2006).
- R. D. N° 354-2006-ED, que aprueba Directiva N° 076-2006-VMGP-DINEBE “Normas complementarias para la Conversión de los Centros de Educación Especial en Centros de Educación Básica Especial – CEBE y los Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales – SAANEE” (16-05-06).
- R. D. N° 0373-2006-ED, que aprueba la Directiva N° 081-2006-VMGP-DINEBE “Normas complementarias para la Organización y Funcionamiento de los Programas de Intervención Temprana - PRITE” (19-05-06).
- D. S. N 001-2008-ED que modifica el Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación, modificando la denominación de Dirección Nacional de Educación Básica Especial en Dirección General de Educación Básica Especial e incorpora sus funciones (07-01-08).
- R. M. N° 0069-2008-ED que aprueba la Directiva N° 01-2008-VMGP- DIGEBE “Normas para la matrícula de niños, niñas, jóvenes con discapacidad en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo en el marco de la educación inclusiva” (05/02/08).
- R. V. M. N° 0025-2008-ED, que aprueba la Directiva N° 069-2008-ME/VMGP-DIGEBE que establece las normas referidas a la planificación, organización,

ejecución, monitoreo y evaluación de las actividades de la Campaña Nacional de Sensibilización y Movilización por la Educación Inclusiva (26-06-08).

- R. D. N° 0650-2008-ED, que aprueba las normas complementarias para la creación, organización y funcionamiento de los Centros de Recursos de la Educación Básica Especial - CREBE (10-11-08).
- R. V. M. N° 0037 -2008- ED, que constituye la Mesa de diálogo y acción conjunta por la educación inclusiva (15-10-08).
- R. D. N° 0236-2010-ED, que dispone que los órganos de gestión psicopedagógica de los Centros de Educación Básica Especial – CEBE brinden atención a los estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad que hayan culminado el nivel de Educación Primaria en la etapa posterior a los 14 años, hasta el tiempo de permanencia y la edad establecida para este servicio educativo, desarrollando programas específicos orientados al logro de habilidades funcionales, sociales, de salud y bienestar de estas personas, con participación de la familia y el concurso del Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales – SAANEE, debiendo cumplirse como mínimo las 1100 horas anuales (03-03-10).
- R. D. N° 1175-2010-ED, que aprueba el programa auditivo oral para niños sordos en el CEBE Fernando Wiese Eslava de la Asociación Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje – CPAL del distrito de Santiago de Surco, jurisdicción de la UGEL 07 del ámbito de Lima Metropolitana para un periodo de 05 años a partir del 01 de mayo del 2010.
- R. M. N° 0416-2010-ED, que aprueba la conversión el Centro de Recursos de Educación Básica Especial-CREBE “Víctor Raúl Haya de la Torre” de la jurisdicción de la Unidad de Gestión Educativa Local 03, en Centro Nacional de Recursos de Educación Básica Especial-CENAREBE “Víctor Raúl Haya de la Torre”, que

depende orgánica y administrativamente de la Dirección General de Educación Básica Especial (23-12-2010).

- R. M. N° 0313-2011- ED, que constituye la Mesa Nacional de Diálogo y Acción Conjunta por la Educación Inclusiva (18-07-2011).
- D. S. N° 006-2011-MINDES, que aprueba el reglamento de la Ley N° 29524, que reconoce la sordo-ceguera como discapacidad única y establece disposiciones para la atención de personas sordo-ciegas.
- R. D. N° 1791-2011-ED, que aprueba las Normas Complementarias para la atención a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas al talento y superdotación del 20 de julio 2011.
- R. V. M. N° 0020-2011-ED, que aprueba la Directiva N 26-2011-ME/VMGP-DIGEBE IV Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva 2011 (12-04- 2011).
- R. D. N° 1900-2011-ED, que aprueba las normas sobre organización y funcionamiento del Centro Nacional de Recursos de Educación Básica Especial “Víctor Raúl Haya de la Torre” (27-07-2011).
- R. M. N° 0290-2011-ED, que aprueba el Convenio Marco de Cooperación Interinstitucional entre el Ministerio de Educación y Asociación Sense International-Perú (06-07-2011).
- R. M. N° 0405-2011-ED, que aprueba el reglamento de la Mesa Nacional de Diálogo y Acción Conjunta por la Educación Inclusiva (27-07-2011).
- D. S. N° 026-2003-ED, que dispone que el MED lleve a cabo planes y proyectos que garanticen la ejecución de acciones sobre educación inclusiva en el marco de una década inclusiva 2003-2012 (11-11-2003).

- D. S. N° 080-2008-PCM, que crea la Comisión Multisectorial Permanente encargada del seguimiento y propuesta de medidas para la implementación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad (30-12-2008).
- D. S. N° 073-2007-RE, que ratifica la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo (30-12-2007), aprobada por el Congreso de la República mediante Resolución Legislativa N° 29129 (31-10-2007).

2.1. Marco conceptual

- Competencia: Está vinculada a la capacidad, habilidad, destreza o pericia para realizar alguna actividad o tema determinado; es decir la facultad que presenta una persona para resolver un determinado conflicto.
- Actitudes: Estado (nerviosa y mental) que se organiza a partir de las vivencias y orienta la respuesta de los sujetos ante determinados acontecimientos.
- Educación inclusiva: Implica que todos los niños aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad.
- Necesidades educativas especiales: Se entiende como el conjunto de medidas pedagógicas que se emplean para compensar las dificultades que presenta el alumno al acceder al currículo correspondiente a la edad, siendo estas causas internas, carencias en el entorno socio familiar o aprendizaje desajustado.

III. Método

3.1. Tipo de Investigación

La investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, dado que se siguió rigurosamente el proceso propio de este enfoque, que inició en la idea de investigación pasó por la fase de recopilación y conteo de datos para luego ser procesados empleando técnicas matemático-estadísticas con el fin de contrastar las hipótesis de investigación planteadas luego de haber planteado el problema (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

El estudio es de tipo descriptivo – correlacional. Descriptivo debido que se pretende determinar características del comportamiento de cada una de las variables centrales de la investigación. Correlacional, debido a que se planteó conocer el grado de asociación y dirección entre dos o más variables (Hernández et al., 2014).

El estudio siguió los lineamientos del diseño no experimental de corte transversal. No experimental debido a que no se manipulo de manera intencional ninguna variable para ver efectos en otra y, de corte transversal puesto que se la recopilación de la información para medir las variables se llevó a cabo en un solo momento determinado en el tiempo (Hernández et al., 2014).

3.2. Población y muestra

Población

La población estuvo conformada por 232 docentes pertenecientes doce instituciones educativas del distrito de Carabayllo pertenecientes a la UGEL 04.

Muestra

Puesto que es posible acceder a las doce instituciones educativas y a los docentes que laboran en ella, entonces no fue necesario determinar el tamaño mínimo necesario de la muestra, siendo de este modo, una muestra censal. No obstante, debido a variables no controladas, la muestra final quedó en 216 docentes, dado que 16 de ellos no asistieron a la institución educativa el día de la recopilación de los datos.

3.3. Operacionalización de variables

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Competencias Docentes	Las competencias son un prerrequisito para un rendimiento personal adecuado en la vida, en el trabajo y posterior aprendizaje	Sera medida a través de la Escala de Competencias Docentes construida para esta investigación la cual consta de cinco competencias, siendo evaluadas según la definición de cada una en función a la ausencia y presencia de dichas competencias. Con fines de interpretación: Implicación Extra elit (bajo: hasta 6; medio: 7-12; alto: 13 a +), Entrega personal (bajo: hasta 6; medio: 7 a 11; alto: 12 a +), Implicación en ocio (bajo: hasta 6; medio: 7 a 9; alto: 10 a +), Consejería / Asesoramiento (bajo: hasta 4; medio: 5 a 6; alto: 7 a +) y Asunción de refuerzo (bajo: hasta 4; medio: 5 a 6; alto: 7 a +)	Implicación Extra Elit	4, 11, 13, 15, 21	Ordinal
			Entrega personal	5, 9, 10, 12, 20	
			Implicación en ocio	6, 7, 8 19	
			Consejería /Asesoramiento	14, 17, 18, 16	
			Asunción de refuerzo	1, 2, 3, 22	
Actitudes Docentes	La actitud significa la tendencia individual dominante para reaccionar favorablemente o desfavorablemente frente a una persona o grupo de personas, instituciones o eventos.	La Escala de Actitudes de los Docentes hacia los alumnos Inclusivos está integrada por 33 ítems que evalúan cuatro dimensiones de la actitud. Con fines de interpretación la autora propuso el siguiente Baremo: hasta 3.50 nivel bajo, de 3.51 a 4.05 nivel medio y de 4.06 a más nivel alto. (Sucaticona, 2016)	No Preocupación	1, 6, 9, 13, 20, 23 y 30.	Ordinal
			Sobreprotección	4, 7, 10, 14, 17, 24, 27 y 31	
			Ausencia de rechazo	2, 5, 8, 11, 15, 18, 21, 25, 28 y 32.	
			Aceptación	3, 12, 16, 19, 22, 26, 29 y 33.	

3.4. Instrumentos

Escala de competencia docente percibida

Se realizó un procedimiento de carácter instrumental dado que se construyó una escala para evaluar las competencias del docente. La construcción de este instrumentó pasó por siete fases elementales.

La primera fase estuvo relacionada a la revisión de la literatura teórica sobre los puntos medulares de la variable “competencias docentes”, esto dio paso a la construcción de un modelo heurístico donde se plantearon cuatro dimensiones con sus respectivos predictores. La segunda fase estuvo orientada a recoger información sobre la pertinencia, claridad y relevancia de los predictores a sus respectivas dimensiones, mediante el análisis de contenido por expertos. En la fase tres, habiendo realizado las modificaciones correspondientes producto de la segunda fase, se procedió a la aplicación del instrumento a 50 personas cuyos datos fueron base para realizar análisis de validez y de consistencia interna. La quinta fase se basó en aplicar el instrumento a 100 docentes, de los datos obtenidos se realizó análisis factorial exploratorio, donde, sobre la base de los resultados, se eliminaron, reubicaron y modificaron algunos ítems. La sexta fase consistió en una nueva recopilación de la información en 100 docentes a fin de realizar un análisis confirmatorio. La última fase se centró en la elaboración del baremo.

El instrumento, al que se denominó “Escala de competencia docente percibida”, quedó estructurado en 22 reactivos distribuidos en cinco dimensiones (implicación escolar, dedicación personal, ocio compartido, consejería / asesoramiento, asunción del rol docente), dirigido a docentes de educación básica regular, pudiéndose ser

aplicado de manera individual o colectiva en un tiempo aproximado de 15 minutos.

(Ver anexo 3)

Validez

El instrumento pasó por tres momentos de validación, el primero fue la validez de contenido, donde el modelo heurístico del instrumento, fue sometido a un análisis de coherencia, pertinencia y relevancia de los reactivos respecto a las dimensiones, para esto, se recurrió al juicio de 10 expertos cuyas observaciones fueron evaluadas con la V de Aiken donde los resultados fueron favorables a reafirmar o modificar algunos ítems. (Ver anexo 4)

Por otro lado, se realizó análisis factorial exploratorio de componentes principales según el método de rotación Varimax con Kaiser, obteniendo el 63.806% de la varianza explicada (Ver anexo 4, tabla 6) a cinco factores cuyas saturaciones permitió eliminar, reubicar y modificar algunos ítems.

Tabla 1

Prueba KMO y Bartlett

Estadístico		Valoraciones
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0.861
Bartlett	Chi cuadrado	2878.073
	Gl	231
	P	0.000

Tabla 2
Matriz de componentes rotados

	Componentes				
	1	2	3	4	5
Ítem 4	0.739				
Ítem 11	0.627				
Ítem 21	0.725				
Ítem 15	0.713				
Ítem 13	0.476				
Ítem 20		0.651			
Ítem 12		0.602			
Ítem 9		0.599			0.508
Ítem 10		0.594			
Ítem 5	0.423	0.469			
Ítem 7			0.776		
Ítem 8	0.474		0.615		
Ítem 19	0.421		0.571		
Ítem 6			0.504		
Ítem 14				0.823	
Ítem 18				0.700	
Ítem 17				0.562	
Ítem 16				0.428	-0.480
Ítem 2					0.821
Ítem 1					0.677
Ítem 3					0.577
Ítem 22					0.552

Considerando saturaciones superiores a 0.4, se obtuvo lo siguiente:

- Factor 1: representado por cinco reactivos (ítems: 4, 11, 21, 15, 13), a este factor se le denominó “Implicación *Extra elit*”, dado que el contenido de los ítems está relacionado a la implicancia que tiene el docente con aspectos que acontecen fuera del ámbito escolar, tales como el desarrollo del alumno en el ámbito familiar.
- Factor 2: Representado por cinco reactivos (Ítem: 20, 12, 9, 10, 5), a este factor se le denominó “Entrega personal”, puesto que el contenido de los ítems está vinculado a aspectos de conocimientos sobre asuntos específicos de los niños

como datos sociodemográficos, salud y las responsabilidades que deben de cumplir como alumnos.

- Factor 3: Representado por cuatro reactivos (Ítems: 7, 8, 19, 6), a este factor se le denominó “Implicación en Ocio”; el contenido de estos ítems está relacionados con la implicación del docente con aspectos vinculados a situaciones del ocio, tales como las relaciones interpersonales, programas de televisión que gustan, actividades extraescolares, actividades de campo.
- Factor 4: Representado por cuatro reactivos (Ítems: 14, 18, 17, 16), a este factor se le denominó “Consejería / Asesoramiento”; el contenido de estos ítems hace referencia al interés que muestra el docente respecto al rendimiento y desarrollo académico del alumno tanto dentro como fuera del aula, brindando asesoramiento tanto a los padres como a los hijos sobre temas específicos como el fortalecimiento de talentos y habilidades, hábitos de estudio, etc.
- Factor 5: Representado por cuatro reactivos (Ítems: 2, 1, 3, 22), a este factor se le denominó “Asunción de refuerzo”; el contenido de estos ítems está relacionado con las acciones que asume el docente para reforzar conductas adecuadas o favorables al rendimiento académico y desarrollo social.

Finalmente, se realizó un análisis factorial confirmatorio donde se obtuvo un índice de 0.048 índices RMSEA correspondiente a una categoría de aceptable para afirmar el modelo aceptado por Kaplan y Mulaik (2009), asimismo, se obtuvo un valor CFI de 0.878 lo cual señala un ajuste al modelo.

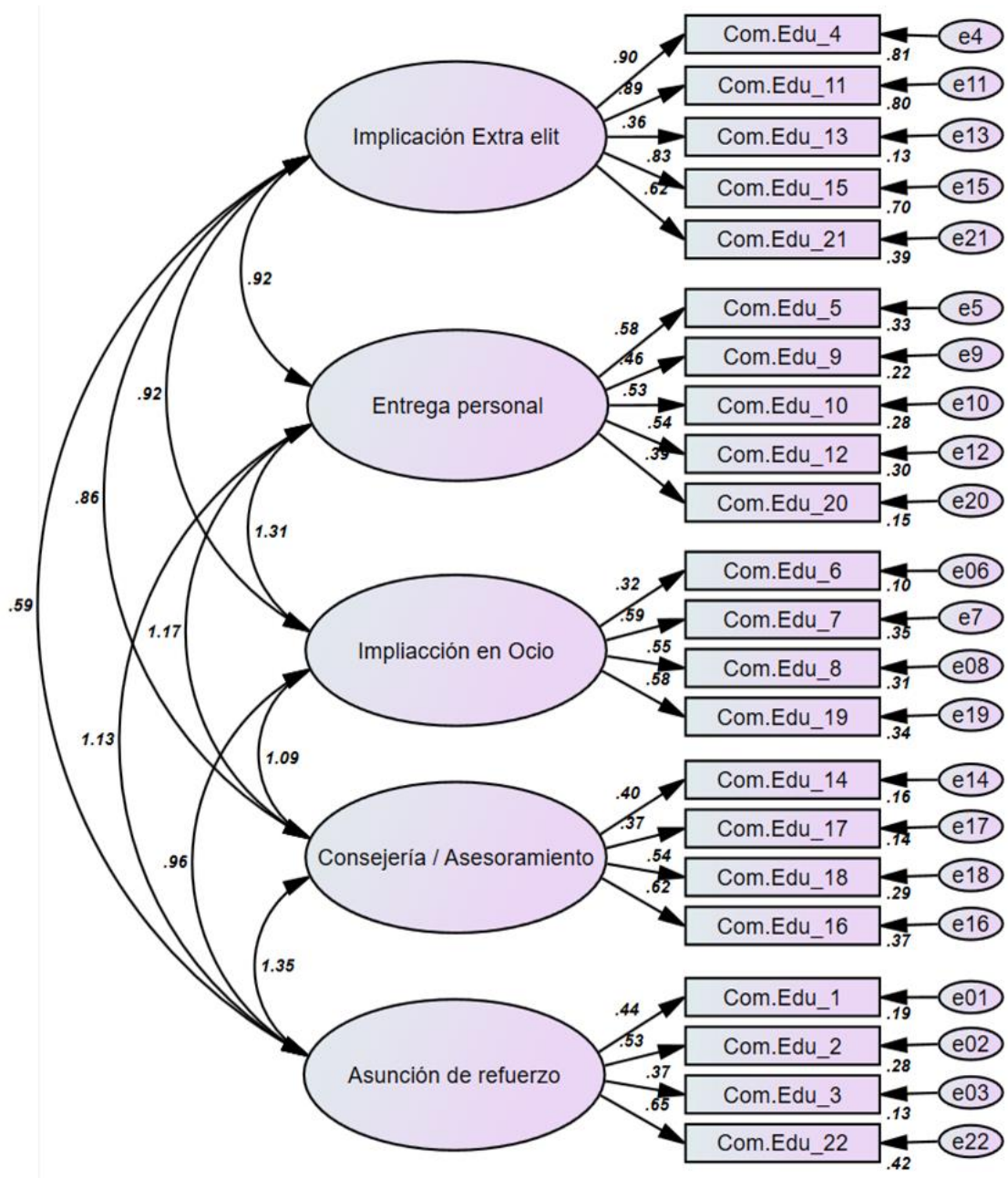


Figura 1

Modelo factorial de la Escala de Competencias Docentes

Confiabilidad

Fue determinada mediante el análisis de consistencia interna calculando el coeficiente Omega de McDonald's, cuyas puntuaciones presentadas en la tabla 3, demostraron que el instrumento final es fiable.

Tabla 3

Análisis de consistencia interna de la Escala de Competencias Docentes

Dimensión	Omega de McDonald's,
Implicación <i>Extra elit</i>	0.858
Entrega personal	0.627
Implicación en ocio	0.774
Consejería / asesoramiento	0.761
Asunción de refuerzo	0.874

Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos

Se empleó la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01, diseñada por Sucaticona, (2016) de procedencia peruana, dirigido a Docentes de la Educación Básica Regular, para ser aplicado en un tiempo aproximado de 30 minutos. El objetivo de esta escala es medir las actitudes del docente hacia la inclusión educativa. La escala consta de 33 ítems distribuidos en cuatro dimensiones (No Preocupación, Sobreprotección, Ausencia de rechazo y Aceptación); los anclajes de respuesta de cada uno de los ítems fueron elaborados bajo el sistema likert (desde Totalmente de acuerdo hasta Totalmente en desacuerdo). (Anexo 3)

Validez

El instrumento pasó por cada una de las etapas de validación, iniciando por el análisis de contenido mediante el juicio de 8 expertos con un constructo inicial de 60 ítems; las sugerencias y las modificaciones de los jueces dieron paso a la eliminación de 20 ítems, quedando así 40 ítems, distribuidos equitativamente en 4 dimensiones. Posteriormente, los autores realizaron cálculos de la correlación ítem-test donde

consideraron ítems cuyo coeficiente de correlación con el total del test superan el 0.25, quedando finalmente 33 ítems.

Confiabilidad

Los autores determinaron la confiabilidad de la escala mediante el análisis de consistencia interna calculando el coeficiente del alfa de Cronbach, donde las valoraciones que hallaron se presentaron del siguiente modo: 0.78 para Preocupación, 0.78 para Sobreprotección, 0.81 para Ausencia de rechazo y, 0.80 para aceptación. (Sucaticona, 2016). (Anexo 5)

Para la presente investigación, se realizó un estudio piloto en 50 docentes con características similares a la muestra cuya información recopilada fue sometida al análisis de consistencia interna, calculando el coeficiente Omega de McDonald's, cuyas valoraciones obtenidas oscilaron de 0.719 a 0.983. Valoraciones demuestran la alta confiabilidad del instrumento.

3.5. Procedimientos

El procedimiento que siguió el presente estudio estuvo en función al enfoque cuantitativo que presenta diez fases rigurosamente complementadas, las que se menciona en el siguiente orden: idea de investigación, planteamiento del problema, revisión de la literatura (investigaciones previas y marco teórico), definir la metodología (según sea el diseño, tipo y enfoque de investigación), hipótesis de investigación, selección de la muestra, recopilación de datos, procesamiento y análisis de datos, y finalmente la elaboración del reporte de resultados.

3.6. Análisis de datos

El procesamiento estadístico de los datos se dio con el apoyo de un software estadístico (IBM – SPSS, versión 25), mediante el cual se recurrió tanto a procedimientos de la estadística descriptiva como la inferencial.

Dentro de la estadística descriptiva, se recurrió al análisis de frecuencias para conocer el comportamiento de las variables centrales del estudio, donde los resultados fueron presentados en tablas y gráficos; asimismo, con el fin de determinar si existe diferencias significativas entre las proporciones correspondientes a las categorías de las variables (alto, medio, bajo), se empleó la prueba chi cuadrado de proporciones:

$$\chi^2 = \sum \left(\frac{(\text{observado} - \text{esperado})^2}{\text{esperado}} \right)$$

Por otro lado, se recurrió a la estadística inferencial donde, luego de determinar que los datos no proceden de una distribución normal, se emplearon pruebas no paramétricas.

Con la finalidad de determinar la correlación entre las puntuaciones dos variables medulares del estudio, se empleó la prueba Rho de Spearman:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum D^2}{N^3 - N}$$

Asimismo, con el fin de comparar las variables medulares de la investigación, variables socioeducativas, de tal manera que, con el objetivo de determinar si existen

diferencias significativas entre las puntuaciones medianas de una de las variables centrales del estudio según otra que tenga dos categorías, se empleó la U de Mann Whitney cuando se comparó dos categorías:

$$U_1 = n_1 n_2 + \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U_2 = n_1 n_2 + \frac{n_2(n_2 + 1)}{2} - R_2$$

Por otro lado, con el fin de determinar si existen diferencias significativas entre las puntuaciones medianas de una de las variables centrales de la investigación según otra que tenga más de dos categorías, se empleó la prueba H de Kruskal Wallis:

$$H = \frac{12}{N(N + 1)} \sum_{i=1}^k \frac{R_i^2}{n_i} - 3(N + 1)$$

3.7. Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló respetando todos los lineamientos legales normativos tanto civiles como académicos que se exigen para desarrollar la investigación, tomándose en cuenta desde el inicio de la idea de investigación y respetándose hasta la culminación del mismo. Entre los aspectos más importantes, se tomó en cuenta la documentación administrativa tanto de la universidad como del centro del cual se recopiló información; además de brindar el consentimiento informado y respetar lo consignado en ello.

IV. Resultados

Tabla 5.

Prueba de bondad de ajuste a la distribución normal

		Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	p
Competencias docentes	Implicación Extra elit	,897	216	,000
	Entrega personal	,933	216	,000
	Implicación en ocio	,957	216	,000
	Consejería / asesoramiento	,888	216	,000
	Asunción de refuerzo	,899	216	,000
Actitud hacia los Alumnos Inclusivos	No Preocupación	,929	216	,000
	Sobreprotección	,982	216	,008
	Ausencia de rechazo	,928	216	,000
	Aceptación	,951	216	,000
	Actitud general	,920	216	,000

Con la finalidad de determinar si los datos se ajustan a una distribución normal, los datos fueron sometidos a la prueba de bondad de ajuste Shapiro -Wilk, cuyos resultados presentados en la tabla 5, señalan que las valoraciones de probabilidad muestran que los datos no proceden de una distribución normal ($p \leq 0.05$; rechazo H_0 : se ajusta a la distribución normal; acepto H_1 : no se ajusta a la distribución normal), por lo tanto, se emplearon pruebas no paramétricas.

Tabla 6.

Relación entre competencias y actitudes del docente frente al proceso de inclusión escolar

Competencias docentes		Actitudes del docente frente al proceso de inclusión escolar	Nivel de asociación
Implicación <i>Extra elit</i>	Rho	,454**	Medio débil
	p	,000	
Entrega personal	Rho	,630**	Medio fuerte
	p	,000	
Implicación en ocio	Rho	,418**	Medio débil
	p	,000	
Consejería / asesoramiento	Rho	,376**	Medio débil
	p	,000	
Asunción de refuerzo	Rho	,326**	Medio débil
	p	,000	

Con la finalidad de determinar el grado de asociación y dirección entre las variables Competencias docentes y Actitudes del docente frente al proceso de inclusión escolar, los datos fueron sometidos a la prueba de correlación Rho de Spearman cuyos resultados se presentan en la tabla 6. Las valoraciones de probabilidad señalan que existe correlación muy significativa entre dichas variables ($p \leq 0.05$; rechazo H_0 : no existe correlación significativa; acepto H_1 : Existe correlación significativa).

Todas las competencias docentes se correlacionan de manera directa y muy significativa con las Actitudes del docente frente al proceso de inclusión escolar. Se observa que el mayor grado de asociación lo presenta la competencia Entrega personal (nivel medio fuerte) mientras las demás competencias presentan un grado de asociación medio débil.

Tabla 7.

Análisis de correlación entre las Competencias docentes y las dimensiones de las Actitudes del docente frente al proceso de inclusión.

		No Preocupación	Sobre- protección	Ausencia de rechazo	Aceptación
Implicación Extra elit	Rho	,427**	,136*	,395**	,343**
	p	,000	,046	,000	,000
Entrega personal	Rho	,606**	,275**	,501**	,530**
	p	,000	,000	,000	,000
Implicación en ocio	Rho	,437**	,216**	,261**	,382**
	p	,000	,001	,000	,000
Consejería / asesoramiento	Rho	,327**	,336**	,367**	,129
	p	,000	,000	,000	,057
Asunción de refuerzo	Rho	,305**	,222**	,298**	,130
	p	,000	,001	,000	,056

Las valoraciones de probabilidad de la prueba de correlación Rho de Spearman, señalan que, a excepción de las competencias *Consejería / asesoramiento* y *Asunción de refuerzo* con la dimensión *Aceptación* de la variable Actitudes del docente frente al proceso de inclusión ($p < 0.05$; acepto H0: no existe correlación significativa; rechazo H1: Existe correlación significativa), existe correlación muy significativa entre todas las competencias docentes y las dimensiones de la variable Actitudes del docente frente al proceso de inclusión ($p \leq 0.05$; rechazo H0: No existe correlación significativa; acepto H1: Existe correlación significativa).

La dirección en que se correlacionan las variables es de manera directa, donde los mayores grados de asociación se observa entre; las competencias *Implicación extra elit*, *Entrega personal*, *Implicación en ocio* y *Asunción de refuerzo* con la dimensión *No preocupación*; y, la competencia *Consejería / asesoramiento* con la dimensión *Ausencia de rechazo*.

Tabla 8.
Análisis descriptivo de las competencias docentes

	Bajo		Medio		Alto		Prueba de proporciones
	f	%	f	%	f	%	
Implicación Extra elit	148	68,5	40	18,5	28	13,0	$X^2=121.333$; gl=2; p=0.000
Entrega personal	120	55,6	92	42,6	4	1,9	$X^2=101.778$; gl=2; p=0.000
Implicación en ocio	93	43,1	108	50,0	15	6,9	$X^2=69.250$; gl=2; p=0.000
Consejería / asesoramiento	154	71,3	50	23,1	12	5,6	$X^2=150.111$; gl=2; p=0.000
Asunción de refuerzo	129	59,7	57	26,4	30	13,9	$X^2=72.750$; gl=2; p=0.000

En la tabla 8 se presenta los resultados descriptivos de los niveles de competencias docentes, así, con el fin de señalar el predominio significativo de una o más categorías, los datos fueron sometidos a la prueba Chi cuadrado de proporciones donde los resultados de probabilidad muestran que existe diferencias significativas entre las categorías correspondientes a los niveles de las competencias docentes.

En primer lugar, predomina de manera significativa el nivel bajo en todas las competencias docentes, excepto en la competencia *Implicación en ocio*, en la cual predomina el nivel medio. En segundo lugar, predomina el nivel bajo en la competencia *Implicación en ocio*, y el nivel medio en la competencia *Entrega personal*.

Tabla 9.

Análisis descriptivo de las Actitudes del docente frente al proceso de inclusión.

	Bajo		Medio		Alto		Prueba de proporciones
	f	%	f	%	f	%	
No Preocupación	84	38,9	80	37,0	52	24,1	$X^2=8.444$; gl=2; p=0.000
Sobre-protección	152	70,4	44	20,4	20	9,3	$X^2=137.333$; gl=2; p=0.000
Ausencia de rechazo	136	63,0	68	31,5	12	5,6	$X^2=107.111$; gl=2; p=0.000
Aceptación	132	61,1	64	29,6	20	9,3	$X^2=88.444$; gl=2; p=0.000
General	136	63,0	52	24,1	28	13,0	$X^2=89.333$; gl=2; p=0.000

Las valoraciones de probabilidad señalan que existen diferencias significativas entre las proporciones de las categorías correspondiente a los niveles de Actitudes del docente frente al proceso de inclusión, en general y según dimensiones.

Las mayores proporciones se inclinan hacia el nivel bajo, predominando sobre los demás niveles; cabe mencionar que en segundo lugar se observa el predominio del nivel medio en la dimensión *No Preocupación*.

Tabla 10.

Análisis comparativo de la competencia “Implicación Extra elit” en docentes según variables sociodemográficas.

Variable de comparación		N	Rango promedio	Prueba
Sexo	Varón	101	111,78	U de Mann Whitney U: 5763.5; p:0.923
	Mujer	115	105,98	
Edad	Hasta 35	76	148,08	H de Krukal Wallis X ² : 70.423; gl:2 p:0.000
	36 a 45	68	112,85	
	46 a más	72	62,61	
Tiempo ejerciendo la profesión	Hasta 8	80	132,70	H de Krukal Wallis X ² : 40.857; gl:2 p:0.000
	9 a 14	72	117,61	
	15 a más	64	68,00	

Las valoraciones de probabilidad señalan que las puntuaciones medianas de la competencia *Implicación Extra elit*, no difieren de manera significativa según el sexo del docente ($p > 0.05$; acepto H0: $Me = Me$; rechazo H1: $Me \neq Me$); por otro lado, se observa que dichas puntuaciones sí difieren de manera significativa según la edad y el tiempo que lleva ejerciendo la profesión ($p \leq 0.05$; rechazo H0: $Me = Me$; acepto H1: $Me \neq Me$).

Los mayores índices de la competencia *Implicación Extra elit*, lo presentan aquellos docentes que son más jóvenes (hasta 35 años de edad) y los que tienen hasta 8 años ejerciendo la profesión, comparados con los de más edad y más tiempo de ejercicio en la profesión.

Tabla 11.

Análisis comparativo de la competencia “Entrega personal” en docentes según variables sociodemográficas.

	Variable de comparación	N	Rango promedio	Prueba
Sexo	Varón	94	119,52	U de Mann Whitney U: 4698.00; p:0.021
	Mujer	122	100,01	
Edad	Hasta 35	76	136,84	H de Krukall Wallis X ² :26.650 ; gl:2 p:0.000
	36 a 45	68	100,62	
	46 a más	72	86,03	
Tiempo ejerciendo la profesión	Hasta 8	80	134,13	H de Krukall Wallis X ² :22.306 ; gl:2 p:0.000
	9 a 14	72	96,69	
	15 a más	64	89,75	

Las valoraciones de probabilidad muestran que las puntuaciones medianas de la competencia *Entrega personal*, difieren de manera significativa según el sexo del docente, la edad y el tiempo que lleva ejerciendo la profesión ($p \leq 0.05$; rechazo H₀: Me=Me; acepto H₁: Me≠Me).

Los mayores índices de la competencia *Entrega personal* está presente en los varones, los que tienen hasta 35 años de edad, y los que llevan poco tiempo en la profesión (hasta 8 años de edad).

Tabla 12.

Análisis comparativo de la competencia “Implicación en ocio” en docentes según variables sociodemográficas.

	Variable de comparación	N	Rango promedio	Prueba
Sexo	Varón	94	114,52	U de Mann Whitney U:5168.00 ; p:0.209
	Mujer	122	103,86	
Edad	Hasta 35	76	128,39	H de Krukal Wallis X ² :20.624 ; gl:2 p:0.000
	36 a 45	68	113,32	
	46 a más	72	82,94	
Tiempo ejerciendo la profesión	Hasta 8	80	134,00	H de Krukal Wallis X ² :34.649 ; gl:2 p:0.000
	9 a 14	72	111,50	
	15 a más	64	73,25	

Las valoraciones de probabilidad señalan que las puntuaciones medianas de la competencia *Implicación en ocio*, no difieren de manera significativa según el sexo del docente ($p > 0.05$; acepto H0: $Me = Me$; rechazo H1: $Me \neq Me$); por otro lado, se observa que dichas puntuaciones sí difieren de manera significativa según la edad y el tiempo que lleva ejerciendo la profesión ($p \leq 0.05$; rechazo H0: $Me = Me$; acepto H1: $Me \neq Me$).

Los mayores índices de la competencia *Implicación en ocio*, lo presentan aquellos docentes que son más jóvenes (hasta 35 años de edad) y los que tienen hasta 8 años ejerciendo la profesión, comparados con los de más edad y más tiempo de ejercicio en la profesión.

Tabla 13.

Análisis comparativo de la competencia “Consejería / asesoramiento” en docentes según variables sociodemográficas.

	Variable de comparación	N	Rango promedio	Prueba
Sexo	Varón	94	122,86	U de Mann Whitney U:4384.00 ; p:0.003
	Mujer	122	97,43	
Edad	Hasta 35	76	122,82	H de Krukall Wallis X ² :9.432 ; gl:2 p:0.009
	36 a 45	68	110,03	
	46 a más	72	91,94	
Tiempo ejerciendo la profesión	Hasta 8	80	123,10	H de Krukall Wallis X ² :9.974 ; gl:2 p:0.007
	9 a 14	72	108,17	
	15 a más	64	90,63	

Las valoraciones de probabilidad muestran que las puntuaciones medianas de la competencia *Consejería / asesoramiento*, difieren de manera significativa según el sexo del docente, la edad y el tiempo que lleva ejerciendo la profesión ($p \leq 0.05$; rechazo $H_0: Me=Me$; acepto $H_1: Me \neq Me$).

Los mayores índices de la competencia *Consejería / asesoramiento* está presente en los varones, los que tienen hasta 35 años de edad, y los que llevan poco tiempo en la profesión (hasta 8 años de edad).

Tabla 14.

Análisis comparativo de la competencia “Asunción de refuerzo” en docentes según variables sociodemográficas.

	Variable de comparación	N	Rango promedio	Prueba
Sexo	Varón	94	112,44	U de Mann Whitney U: 5364.00; p:0.404
	Mujer	122	105,47	
Edad	Hasta 35	76	113,03	H de Krukall Wallis X ² : 0.666; gl:2 p:0.717
	36 a 45	68	105,32	
	46 a más	72	106,72	
Tiempo ejerciendo la profesión	Hasta 8	80	115,20	H de Krukall Wallis X ² :1.753 ; gl:2 p:0.416
	9 a 14	72	102,28	
	15 a más	64	107,13	

Las valoraciones de probabilidad señalan que las puntuaciones medianas de la competencia *Asunción de refuerzo*, no difieren de manera significativa según el sexo, edad y el tiempo que lleva ejerciendo la profesión. ($p > 0.05$; acepto H₀: Me = Me; rechazo H₁: Me ≠ Me).

Tabla 15.

Análisis comparativo de las Actitudes del docente frente al proceso de inclusión según variables sociodemográficas.

	Variable de comparación	N	Rango promedio	Prueba
Sexo	Varón	94	117,86	U de Mann Whitney U:4854.00 ; p:0.053
	Mujer	122	101,29	
Edad	Hasta 35	76	138,29	H de Krukal Wallis X ² :28.779 ; gl:2 p:0.000
	36 a 45	68	100,15	
	46 a más	72	84,94	
Tiempo ejerciendo la profesión	Hasta 8	80	129,90	H de Krukal Wallis X ² :14.946 ; gl:2 p:0.001
	9 a 14	72	95,28	
	15 a más	64	96,63	

Las valoraciones de probabilidad señalan que las puntuaciones medianas de *las Actitudes del docente frente al proceso de inclusión*, no difieren de manera significativa según el sexo del docente ($p > 0.05$; acepto H0: $Me = Me$; rechazo H1: $Me \neq Me$); por otro lado, se observa que dichas puntuaciones sí difieren de manera significativa según la edad y el tiempo que lleva ejerciendo la profesión ($p \leq 0.05$; rechazo H0: $Me = Me$; acepto H1: $Me \neq Me$).

Los mayores índices de *las Actitudes del docente frente al proceso de inclusión*, lo presentan aquellos docentes que son más jóvenes (hasta 35 años de edad) y los que tienen hasta 8 años ejerciendo la profesión, comparados con los de más edad y más tiempo de ejercicio en la profesión.

V. Discusión de resultados

5.1. Discusión

La investigación estuvo centrada en determinar la relación entre competencias educativas y actitudes del docente frente al proceso de inclusión escolar en las instituciones educativas de Carabayllo – UGEL 04 de la ciudad de Lima, en el periodo académico 2018.

Los resultados encontrados muestran que las competencias docentes se correlacionan de manera directa y muy significativa con las actitudes del docente frente al proceso de inclusión escolar.

El nivel de asociación más alto que se observó fue con la competencia *Entrega personal*, es decir, docentes que tienden a comprometerse e implicarse en las actividades de los alumnos, adoptando conductas preventivas como: el registro de datos personales como el establecimiento de rutinas de hábitos de higiene; la distribución adecuada del tiempo destinado a las horas de clase, para atender a mis alumnos y confirmar su aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal; por lo general, tienden a presentar mejores actitudes frente al proceso de inclusión social. Sucede lo mismo con aquellos docentes que no solo se preocupan por lo que sucede dentro del aula de clase, sino por el desarrollo académico y personal, trabajando conjuntamente con los padres y, involucrándose con las relaciones interpersonales y la manera en como socializan fuera del aula.

Con menor nivel de asociación, pero con una correlación directa y significativa con las actitudes del docente frente al proceso de inclusión escolar, se presentan las competencias de *Consejería / asesoramiento* y *Asunción de refuerzo*. Es decir, aquellos docentes que dedican tiempo a atender las preguntas por parte de los padres sobre su estancia y desarrollo de sus hijos en la escuela, así como los que dedican tiempo para dialogar con

sus alumnos de manera personalizada según sea la necesidad, felicitan a sus alumnos cuando ejecutan una conducta académica o social de manera adecuada o esperada tales como el cumplimiento de las normas de la entidad; tienden a presentar mejores actitudes frente al proceso de inclusión escolar.

Como primera finalidad específica de la investigación se planteó determinar la relación a modo de correlación entre las competencias docentes y las dimensiones de las actitudes frente al proceso de inclusión escolar. Los resultados muestran que, a excepción de las competencias *Consejería / asesoramiento* y *Asunción de refuerzo* con la dimensión *Actitud de Aceptación* de la variable mencionada; existe correlación muy significativa de manera directa entre las competencias docente y las demás dimensiones.

Considerando el más alto nivel de asociación, se tiene que, las competencias docentes tales como *Implicación extra elit* (implicación del docente por aspectos que ocurren fuera del aula en relación al desarrollo académico y social del alumno), *Entrega personal* (Involucramiento del docente en aspectos personales del estudiante con fines de mejora académica y desarrollo personal), *Implicación en ocio* (involucramiento del docente sobre la promoción de la cultura del ocio productivo) y, *Asunción de refuerzo* (Fortalecimiento de conductas adecuadas en relación a aspectos de civismo, académicos y sociales), se correlaciona de manera directa con la dimensión *Actitud de no preocupación* (Ausencia de intranquilidad, ansiedad, tensión o inquietud que presenta el docente por el alumno inclusivo).

De esto se puede señalar que los docentes que cuentan con todas las competencias mencionadas, presentaron mayores índices de despreocupación por la tenencia de un alumno inclusivo.

De manera similar, considerando el nivel más alto de asociación entre variables, se tiene que la competencia *Consejería / asesoramiento* (Administración voluntaria del docente sobre el tiempo disponible para atender mediante el dialogo dudas y preguntas tanto de los padres como de los alumnos sobre aspectos del desarrollo académico y social) se correlacione de manera directa con la dimensión *ausencia de rechazo*, que hace referencia a los docentes que, a pesar de que tienen cierta oposición frente a la inclusión escolar, tienden a desempeñar funciones docentes esperadas pero basadas en la imposibilidad de negar la atención por directrices legales.

Esto puede deberse a razones relacionadas a una realidad donde el docente que está presto a brindar información a los padres de familia e incluso establecer escenarios de diálogos con los mismos alumnos, por lo general lo hace con alumnos cuyas necesidades educativas entran dentro de la norma, no obstante, lidiar con aspectos vinculados a una familia y a un niño con necesidades educativas especiales, puede resultar problemático en el sentido de no saber manejar o aconsejar a los padres o menores debido a que el común denominador de los profesores tienden a no estar preparados para este tipo de escenarios.

Esto demuestra también que el problema puede tener su origen desde el momento de la formación de un docente de educación básica regular, donde se tiende a priorizar aspectos relacionados a niños sin necesidades educativas especiales y se deja de lado o no se le da la debida importancia al entrenamiento para cuando se presente dicha necesidad en un aula.

La segunda finalidad específica de la investigación se centró describir las competencias docentes. En líneas generales, los resultados muestran que, predomina sólo el nivel bajo en las competencias *Implicación Extra elit* (68.5%), *Consejería / asesoramiento* (71.3%),

y *Asunción de refuerzo* (59.7%), luego, predomina en primer lugar el nivel bajo (55.6%) seguido del nivel medio (42.6%) en la competencia *Entrega personal*, finalmente, predomina en primer lugar el nivel medio (50.0%) seguido del nivel bajo (43.1%) en la competencia *Implicación en ocio*.

Se puede observar que, la mayoría los docentes encargados de la educación básica regular, no cuentan con los niveles adecuados de competencias docentes. Si evaluados las proporciones porcentuales del nivel alto, se puede apreciar que la competencia que tiene mayor índice es la de *Asunción de refuerzo* (13.9%) y en segundo lugar la *Implicación Extra Elit* (13.0%), es decir, por lo menos uno de cada diez docentes, tiende a implicarse en acontecimientos que suceden fuera del aula que puedan influir en el desarrollo académico social del alumno y, por otro lado, una misma cantidad de docentes tienden a realizar los refuerzos adecuados a las conductas esperadas de los alumnos en relación al ámbito cívico, académico y social.

La tercera finalidad de la investigación estuvo centrada en describir las actitudes del docente frente al proceso de inclusión escolar, en general y según sus dimensiones. Los resultados muestran que predomina sólo el nivel bajo en las dimensiones: *Sobreprotección* (70.4%), *Ausencia de rechazo* (63.0%), *Aceptación* (61.1%), *Actitudes frente al proceso de inclusión escolar en general* (63.0%). Por otro lado, predomina en primer lugar el nivel bajo (38.9%) seguido del nivel medio (37.0%) en la dimensión *No preocupación*.

Se puede señalar que, siete de cada diez docentes, tienden a no mostrar conductas de sobreprotección respecto a los alumnos con necesidades educativas especiales; esto desde una perspectiva conductual es favorable para estos niños, ya que, de este modo, se les

permite conocer de cerca conflictos naturales que se desencadenan en medio de una interacción social entre sus pares.

Por otro lado, seis de cada diez docentes, tienden a preferir no trabajar con niños con necesidades educativas especiales, pero pueden desempeñarse debido a la imposibilidad de negarse a las directrices legales. No obstante, una cantidad similar de docentes, y quizá se encuentren entre los que tienen *ausencia de rechazo*, están los que tienen un nivel bajo de aceptación, dado que no estarían prestos a recibir de manera voluntaria y comprometida a uno o más estudiantes inclusivos. Así mismo, cuatro de cada diez docentes tienden a manifestar intranquilidad, ansiedad, tensión o inquietud si tuviese un alumno inclusivo en sus aulas, sin embargo, no sucede esto con la cuarta parte de los docentes ya que en el 24.1% no se genera esta tensión o intranquilidad. Esto último puede deberse a la necesidad de búsqueda de experiencia que busca un docente con la enseñanza a niños con necesidades educativas especiales.

Pegalajar & Colmenero, (2017), encuentra en España que solo el 10% no considera la educación inclusiva como un deber de la escuela ni del sistema educativo. Angenscheidt & Navarrete, (2017), en Uruguay encuentra que el 70% de los docentes se muestran de acuerdo o muy de acuerdo ante los fundamentos de la educación inclusiva e indican estar lo suficientemente capacitados para atender alumnos con necesidades especiales educativas; mientras que el 46% indica no tener las habilidades necesarias para atender la diversidad en su clase. Pérez, Alegre, Rodríguez, Márquez, & de la Rosa, (2016), encuentra que el 87% mostraba buena disposición frente a la inclusión y en respuesta a las necesidades educativas de los alumnos. Clavijo, López, Cedillo, Mora, & Ortiz, (2016), en Ecuador, encuentra que 59.2% de docentes presentan una actitud indiferente tendiendo a favorable hacia la educación inclusiva.

Por otro lado, estudios nacionales señalan lo siguiente. Soto & Albornoz, (2015), en Huaraz, encuentra que un 67% presentaba actitudes favorables ante las bases de la inclusión, el 89% se mostró indiferente frente a la formación profesional y recursos y el 56% se mostró indiferente frente a los niños con necesidades educativas especiales. Ruiz, (2010), en Lima, encuentra que el 25% de los docentes presentan un nivel medio en la dimensión afectiva en la educación inclusiva, el 45% un nivel alto de aceptación; en cuanto a la dimensión cognitiva el 50% de los docentes tienen un nivel alto y en la dimensión conductual el 45% tiene un nivel alto.

La cuarta finalidad específica de la investigación está centrada en comparar las competencias docentes según variables sociodemográficas como el sexo, edad y tiempo que lleva ejerciendo la profesión.

La competencia *Implicación extra elit*, *Implicación en ocio* y *Asunción de refuerzo*, se da de manera indistinta al sexo de los docentes; no sucede esto con las competencias *Entrega personal* y *Consejería / asesoramiento* ya que en estas competencias son los docentes hombres quienes tienden a presentar mayores índices; en las demás competencias, los docentes que tienden a presentar mayores índices, son aquellos que son más jóvenes o los que llevan hasta 8 años ejerciendo la profesión. Cabe mencionar que la competencia *Asunción de refuerzo* se muestra también indistinta a la edad y al tiempo de ejercicio de la profesión.

Esto puede deberse a la capacidad de adaptación que muestra una persona conforme van pasando los años. Está claro que una persona más joven en edad que por lo general son los que llevan poco tiempo ejerciendo la labor docente, tienen mayor predisposición en ganar nuevas experiencias y nuevos aprendizajes, adaptándose con mayor facilidad comparados con los que tienen más edad o los que ya llevan un tiempo significativo

ejerciendo un patrón de funciones determinado como docente, donde por lo general no se lidió con niños con necesidades educativas especiales.

Finalmente, la última finalidad del estudio estuvo centrada en comparar las actitudes frente al proceso de inclusión escolar según variables sociodemográficas. Los resultados muestran que dichas actitudes no difieren según el sexo de los docentes. No así con la edad y tiempo de ejercicio de la profesión, dado que aquellos docentes que son más jóvenes (hasta 35 años de edad) y los que llevan poco tiempo ejerciendo la profesión (hasta 8 años de edad).

Se sabe que las actitudes varían con el tiempo, y quizá los resultados que se han obtenido no es más que una circunstancia del momento o que lo que sucede desde una perspectiva longitudinal ya que los docentes con menor edad tienden a presentarse con mejores actitudes frente al proceso de inclusión escolar precisamente por la juventud y actividad mental con necesidad de ganar mayor experiencia y experimentar nuevos métodos de enseñanza. Lo mismo sucede con los docentes que llevan poco tiempo ejerciendo la profesión ya que aún no se han formado un patrón o hábito de trabajo, y están con mayor probabilidad de adaptarse a las nuevas demandas educativas, comparados con aquellos que ya tienen un tiempo significativo laborando, y que probablemente ya hayan formado un hábito rutinario de trabajo establecido que les va a costar más adaptarse a las nuevas demandas y por ende es altamente probable de que tengan una actitud negativa frente al proceso de inclusión.

VI. Conclusiones

1. Los docentes que tienen la competencia de involucrarse en aspectos preventivos para lograr un mejor rendimiento y desarrollo académico-social, tiende a no manifestar una actitud de intranquilidad y ansiedad por el alumno inclusivo, pero, no significa que un grupo notable de docentes los acepten voluntariamente, sino que han de cumplir debido a que no pueden negarse a las directrices legales, a comparación de otro grupo de docentes que sí. Asimismo, el que tiene la competencia para brindar una orientación personalizada a los alumnos, tienden a manifestar más una actitud de sobreprotección a los alumnos inclusivos.
2. Seis de cada diez docentes de educación básica regular, tienden a presentar niveles bajos en las competencias docentes evaluadas no obstante se evidencia una ligera mejora en lo que respecta al fomento de la cultura del ocio.
3. En general, seis de cada diez docentes tienen actitudes desfavorables respecto al proceso de inclusión escolar; de manera específica, cuatro de diez docentes tiende a mostrar intranquilidad y ansiedad respecto del niño inclusivo, no obstante, la cuarta parte de los docentes, tienden a manifestarse sin esta sintomatología.
4. De manera general, los resultados no son muy alentadores respecto a las actitudes del docente frente al proceso de inclusión. De manera específica, los docentes evidencian un estado de ansiedad y preocupación frente a la tenencia de un alumno inclusivo, por otro lado, presentan una actitud negativa a pesar de que las directrices legales están establecidas, aceptando no de manera voluntaria a estos alumnos.
5. Los docentes de educación básica regular que presentan mayores competencias relacionadas a la implicación en la formación del estudiante fuera del aula, así como los que se involucran en aspectos preventivos para lograr un mejor rendimiento,

optando por una orientación personalizada a los alumnos; tienden a ser los más jóvenes (hasta 35 años de edad) y los que llevan poco tiempo ejerciendo la profesión (hasta 8 años). Cabe mencionar también que aquellos que se involucran en aspectos preventivos para lograr un mejor rendimiento y desarrollo académico personal optando por una orientación personalizada a los padres y alumnos, son los docentes hombres comparados con las mujeres.

6. Las actitudes frente al proceso de inclusión escolar tienden a ser indistintas según el sexo del docente, no obstante, son más alentadoras cuando se trata de docentes que tienen hasta los 35 años de edad o que el tiempo que llevan ejerciendo la docencia es hasta 8 años de edad.

VII. Recomendaciones

1. Realizar investigaciones de réplica en otros contextos del Lima a fin de contrastar información con nuestros hallazgos.
2. Desarrollar un estudio comparativo entre las competencias docentes y las actitudes frente al proceso de inclusión escolar entre entidades nacionales y privadas.
3. Implementar talleres o programas de capacitaciones a los docentes que tienen más de 40 años de edad o para los que lleven ejerciendo la docencia por más de 10 años, a fin de actualizar nuevas posturas de enseñanza, enfatizando la relación entre el binomio docente – niño inclusivo.
4. Implementar programas o cursos de carácter obligatorio dirigido a los docentes de educación básica regular a fin de incrementar o desarrollar competencias docentes relacionadas a la tenencia de niños con necesidades educativas especiales.

VIII. Referencias

- Abreo, L. (2018). Implicaciones de los enfoques de enseñanza y de aprendizaje desde la teoría de la alineación constructiva en los resultados de las pruebas Saber en un grupo de estudiantes de secundaria (Tesis de Maestría, Universidad Militar Nueva Granada). Recuperado de <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/17526/Abreo%20Botello%20Leyda%20Mercedes%202018.pdf;jsessionid=A85FC23A7A940EBFDB78797CBADA7E10?sequence=3>
- Angenscheidt, L., & Navarrete, I. (2017a). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Angenscheidt, L., & Navarrete, I. (2017b). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Antesano, O. (2015). Actitud hacia la estadística en estudiantes de posgrado en educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú (Tesis de Maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú). Recuperado de <http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/4238/Antesano%20Chavez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bueno, P. (2017). Actitud y expectativas del profesorado de educación secundaria obligatoria hacia el alumnado de etnia gitana (Tesis de Licenciatura, Universidad de Oviedo). Recuperado de

http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/43673/6/TFM_PatriciaBuenoBerda-sco.pdf

Camargo, M., Vergara, M., Calvo, G., Londoño, S., Franco, M., Zapata, F., & Garavito, C. (2015). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, 7(1), 79-112.

Castillo, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación*, 39(2), 123-152.

Chipana, M. (2016). Intervención de los docentes en el proceso de adaptación del niño con necesidades educativas especiales a un aula regular de Educación Inicial en cuatro Instituciones del distrito de Cercado de Lima (Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/7359/CHIPANA_SALAZAR_MARIA_INTERVENCION.pdf?sequence=1

Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C., & Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. *Revista semestral de la DIUC*, 7(1), 13-22.

De Souza, S., & Elia, M. (2015). Las actitudes de los profesores: cómo influyen en la realidad de la clase. *ICPE- Universidad Federal de Río de Janeiro*, 2(1), 1-13.

DINEBE. (2010). *Manual de Adaptaciones Curriculares (1ra edición, Vol. 2)*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/12-manual-de-adaptaciones.pdf>

Dirección General de Educación, & Dirección General de Educación Básica Especial. (2015). *Guía Para Orientar La Intervención De Los Servicios De Apoyo Y Asesoramiento Para La Atención De Las Necesidades Educativas Especiales*

SAANEE (Vol. 1). Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/7-guia-para-orientar-la-intervencion-de-los-saanee.pdf>

Espinoza, E., Tinoco, W., & Sánchez, X. (2017). Características del docente del siglo XXI. OLIMPIA. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma, 14(43), 1-15.

Estévez, B. (2015). La inclusión educativa del alumnado con TDA/TDAH. Rompiendo con las barreras curriculares y organizativas en los centros escolares de educación primaria. (Tesis Doctoral, Universidad de Granada). Recuperado de <https://hera.ugr.es/tesisugr/25615117.pdf>

Estrada, A. (2016). Actitudes positivas hacia la estadística: uno de los objetivos prioritarios en la formación del profesorado. Universidad de Lleida-Segundas Jornadas Virtuales en Didáctica de la Estadística, Probabilidad y Combinatoria, 1(1), 1-11.

García, J. (2015). Las competencias básicas, ¿Un nuevo enfoque educativo? Revista Futuros, 1(1), 1-6.

Garzón, P., Calvo, I., & Orgaz, B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. Revista Española de Discapacidad, 4(2), 25-45. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>

González, Y., & Triana, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Educación y Educadores, 21(2), 200-221. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>

Gutiérrez, G. (2018). Educación inclusiva en el Perú (Tesis de Licenciatura, Universidad César Vallejo). Recuperado de

http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/22784/Guiti%20E9rrez_SG.pdf?sequence=4

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6ta ed.). México: Mc Graw Hill.

Mateo, L. (2014). Origen y desarrollo de las Competencias Básicas en Educación Primaria. *Temas para la educación*, 7(1), 1-17.

MINEDU. (2013). Eliminando las barreras para el aprendizaje y la participación (Tercera edición, Vol. 1). Recuperado de <https://es.slideshare.net/teresa33ojedasanchez/las-adaptaciones-curriculares-educacin-inclusiva-minedu-mdulo-iv-sesin-2>

Ministerio de educación, & Dirección Básica de Educación Básica Especial. (2014). Educación Básica y Educación Inclusiva - Balance y Perspectivas (1ra Edición). Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/9-educacion-basica-especial-y-educacion-inclusiva-balance-y-perspectivas.pdf>

Ordoñez, J. (2016). Actitudes de las estudiantes hacia la matemática y el rendimiento académico en matemática en la I.E. María Inmaculada de Huancayo (Tesis de Maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú). Recuperado de <http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/4439/Ordo%C3%B1ez%20C%C3%B3rdov.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Organización de las Naciones Unidas. (2011). La UNESCO y la educación “Toda persona tiene derecho a la educación (1ra Edición, Vol. 7). Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?id=p::usmarcdef_0000212715_spa&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_imp

ort_fd676619-a464-4cfd-81cd-

fe6b5265124d%3F_%3D212715spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/
pf0000212715_spa/PDF/212715spa.pdf#page=8&zoom=auto

Pegalajar, M., & Colmenero, M. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>

Pérez, D., Alegre, O., Rodríguez, M., Márquez, Y., & de la Rosa, M. (2016). La Identificación Del Conocimiento Y Actitudes Del Profesorado Hacia Inclusión De Los Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales. *European Scientific Journal*, 12(7), 64-81. <https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n7p64>

Perrenoud, P. (2014). Las 10nuevas competencias docentes para enseñar. En *Diez nuevas competencias docentes para enseñar* (El Marqué, Vol. 1, p. 159). Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>

Red Internacional para los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (2010). Observación general N° 13: El derecho a la educación (artículo 13) [Educación]. Recuperado 21 de febrero de 2019, de <https://www.escr-net.org/es/recursos/observacion-general-no-13-derecho-educacion-articulo-13>

Ruiz, R. (2010). Actitudes acerca de la educación inclusiva en profesores de primaria de una institución educativa del Callao (Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola). Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1296/1/2010_Ruiz_Actitudes-acerca-de-la-educaci%C3%B3n-inclusiva-en-profesores-de-primaria-de-una-instituci%C3%B3n-educativa-del-Callao.pdf

Soto, E., & Albornoz, M. (2015). Actitudes de las docentes de Educación Inicial de las Instituciones educativas públicas de la ciudad de Huaraz ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales, Huaraz 2014 (Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo). Recuperado de <http://repositorio.unasam.edu.pe/bitstream/handle/UNASAM/1322/TESIS%20401%202015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sucaticona, G. (2016). Actitud del docente hacia la inclusión en maestros con y sin alumnos con necesidades educativas especiales de las instituciones educativas estatales de la UGEL 01 (Tesis de Maestría, Universidad Ricardo Palma). Recuperado de http://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/urp/991/PsPA%20Sucaticona_YG.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Wong, R., & Miranda, M. (2016). Relación entre las actitudes y el uso de las TIC en docentes del instituto de educación superior tecnológico público del ejército (Tesis de Maestría, Universidad Marcelino Champagnat). Recuperado de <http://repositorio.umch.edu.pe/bitstream/UMCH/73/1/27.%20Tesis%20%28Wong%20Huanyaca%20y%20Miranda%20Ardiles%29.pdf>

IX. Anexos

Anexo 1. Matriz de consistencia

Título	Problema	Objetivo	Variables	Material y métodos	Instrumento
COMPETENCIAS Y ACTITUDES DEL DOCENTE FRENTE AL PROCESO DE INCLUSIÓN ESCOLAR EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL PRIMARIO DEL DISTRITO DE CARABAYLLO. LIMA, 2018.	General	General	Competencias docentes	Tipo	Variable 1
	¿Cuál es la relación entre competencias y actitudes del docente frente al proceso de inclusión escolar en Instituciones Educativas del nivel primario del distrito de Carabayllo de Lima en el periodo académico 2018?	Determinar la relación entre competencias y actitudes del docente frente al proceso de inclusión escolar en las instituciones educativas de Carabayllo – UGEL 04. Lima, 2018.	Dimensiones	Enfoque cuantitativo. tipo descriptivo – comparativo	Escala de competencia docente percibida
	Específicos	Específicos	– Implicación escolar – Dedicación personal” – Ocio compartido. – Asesoramiento/Orientación – Asunción del rol de ser padre/madre	DISEÑO Diseño no experimental de corte transversal	
	1) ¿Cuál es la relación, a modo de correlación, entre competencias docentes y las dimensiones de las actitudes del docente frente al proceso de inclusión escolar?	1) Determinar la relación, a modo de correlación, entre competencias docentes y las dimensiones de las actitudes del docente frente al proceso de inclusión escolar.	Actitudes docentes	Población y Muestra	Variable 2
	2) ¿Cuáles son las competencias de los docentes de las instituciones educativas de Carabayllo?	2) Describir las competencias de los docentes de las instituciones educativas de Carabayllo	Dimensiones	Población: Conformada por 232 docentes pertenecientes a doce instituciones educativas de la UGEL 04.	Escala de actitudes de los docentes hacia los alumnos inclusivos UGEL 01
3) ¿Cuáles son las actitudes frente al proceso de inclusión escolar que presentan los docentes de las instituciones educativas de Carabayllo?	3) Describir las actitudes frente al proceso de inclusión escolar que presentan los docentes de las instituciones educativas de Carabayllo.	– No Preocupación. – Sobreprotección – Ausencia de rechazo – Aceptación	Muestra: 216 docentes pertenecientes a doce instituciones educativas de la UGEL 04.		
4) ¿Cómo se diferencia las competencias docentes que presentan los docentes de las instituciones educativas de Carabayllo, según edad, sexo, tiempo en la profesión, tiempo en la institución?	4) Comparar las competencias docentes que presentan los docentes de las instituciones educativas de Carabayllo, según edad, sexo, tiempo en la profesión, tiempo en la institución.		Estadísticos		
5) ¿Cómo se diferencia las actitudes frente al proceso de inclusión escolar que presentan los docentes de las instituciones educativas de Carabayllo, según edad, sexo, tiempo en la profesión, tiempo en la institución?	5) Comparar las actitudes frente al proceso de inclusión escolar que presentan los docentes de las instituciones educativas de Carabayllo, según edad, sexo, tiempo en la profesión, tiempo en la institución.		U de Mann Witney H de Kruskal Wallis Chi cuadrado		

Anexo 2. Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Con el debido respeto me presento a usted, mi nombre es **MEDINA INFANTE, Magaly Betzabe**; licenciada en Psicología. En la actualidad me encuentro realizando una investigación sobre las **Competencias y actitudes de docente frente al proceso de inclusión escolar en instituciones educativas nivel primario del distrito de Carabaylo**; y para ello quisiera contar con su valiosa colaboración cediéndonos el permiso para evaluarlos. El proceso consiste en la aplicación de dos pruebas psicológica: **Escala de competencia docente percibida (ECDP)** y la **Escala de actitudes de los docentes hacia los alumnos inclusivos UGEL 01**. De aceptar participar en la investigación usted estaría afirmando que ha sido informado de todos los procedimientos de la investigación y que, en caso tenga alguna duda con respecto a algunas preguntas se le explicará cada una de ellas.

Gracias por su colaboración.

Yo con número de DNI:
acepto participar en la investigación denominada **Competencias y actitudes del docente frente al proceso de inclusión escolar en instituciones educativas nivel primario del distrito de Carabaylo. Lima, 2018.**; de la Sra. MEDINA INFANTE, Magaly Betzabe

Día: _____ de _____ de 2018

Bach. MEDINA INFANTE, Magaly Betzabe
Universidad Nacional Federico Villarreal

Apellidos y Nombres:
DNI:

Otorgante del permiso

Anexo 3. Instrumentos

INSTRUCCIONES.

A continuación, se le presentará dos cuestionarios; luego de leer detenidamente cada una de las premisas, responda con absoluta certeza, recuerde que la información que nos otorgue será usada estrictamente para fines académicos y su anonimato está absolutamente garantizado, por lo tanto, **no** llene nombres ni algún símbolo o código que lo identifique.

ANTES DE COMENZAR, POR FAVOR, BRÍNDENOS LOS SIGUIENTES DATOS:

Edad: _____ años	Nivel y grado que tiene a su cargo**	Tiempo en la profesión _____ Y _____ años meses
Sexo: <input type="checkbox"/> Varón <input type="checkbox"/> Mujer	Educación primaria <input type="checkbox"/> Primero <input type="checkbox"/> Segundo <input type="checkbox"/> Tercero <input type="checkbox"/> Cuarto <input type="checkbox"/> Quinto	Tiempo ejerciendo la profesión _____ Y _____ años meses
	Educación inicial <input type="checkbox"/> 3 años <input type="checkbox"/> 4 años <input type="checkbox"/> 5 años	

Escala de competencias educativas adaptada

Sombree el casillero () que se encuentre a la altura de su respuesta según corresponda a la premisa que se le presente las mismas que están vinculadas a competencias educativas.

N°	<ul style="list-style-type: none"> • Siempre: S • Casi siempre: CS • A veces: AV • Nunca: N 				
		S	CS	AV	N
1	Felicito a mis alumnos cada vez que hacen algo bien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Respaldo en clase las reglas, normas y expectativas de conducta en la escuela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	En clase se fomenta que cada uno exprese sus opiniones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Consulta con el padre o la madre sobre la evolución de mis alumnos en casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Conozco los deberes y responsabilidades que mis alumnos tienen en casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Me preocupo por las relaciones interpersonales de mis alumnos, tanto en hora de clase como en el recreo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	En clase, discuto con mis alumnos acerca de los programas de televisión que ven en casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Me preocupo por que mis alumnos participen en actividades extraescolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Promuevo la participación de mis alumnos en las tareas del hogar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ayudo a mis alumnos a establecer una rutina diaria en cuanto a hábitos de higiene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Mantengo contacto frecuente con los padres, manteniéndolos al tanto de cualquier información referente a programas que brinda la institución, como escuela de padres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Tengo información archivada de mis alumnos donde figuran datos importantes, tales como: datos médicos, escolares, fotos, documentación legal, etcétera.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Tengo mentalidad receptiva frente a las opiniones de los padre respecto a mi trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Respondo a las preguntas de los padres que busquen averiguar los intereses, talento y habilidades de sus hijos en la escuela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Establezco mediante asamblea con los padres lo que se espera de los niños y las metas a alcanzar en la escuela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Respeto el dictado de los cursos en los horarios y días establecidos por la institución.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Dedico parte del tiempo de las horas de clase para dialogar con mis alumnos de manera individual, si es que lo necesitan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Ayudo a mis alumnos a establecer adecuados hábitos de estudio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Ejecuto actividades de campo con mis alumnos para reforzar lo aprendido en clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Distribuyo adecuadamente el tiempo destinado a las horas de clase, para atender a mis alumnos y confirmar su aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Participo activamente en los programas que establece la institución para los padres (Ej. Escuela de padres).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Conozco, según la experiencia con mis alumnos, sus formas de aprendizaje y determino una metodología de enseñanza para cada una de ellas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Complete sólo las alternativas correspondientes al nivel educativo que tiene a su cargo.

Escala de registro de actitudes para la preparación del docente en procesos de inclusión escolar de personas con necesidades educativas especiales.

Sombree el casillero () que se encuentre a la altura de su respuesta según corresponda a la premisa que se le presente las mismas que están vinculadas a competencias educativas.

N°	<ul style="list-style-type: none"> • Siempre: S • Casi siempre: CS • No se: NS • A veces: AV • Nunca: N 	S	CS	NS	AV	N
		1	Ser maestro de un alumno inclusivo me da tristeza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Un alumno inclusivo debería estudiar en un centro de educación básica especial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Sería satisfactorio enseñar a un alumno Inclusivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Un alumno inclusivo debería estar libre de responsabilidades en el aula de clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	La presencia de alumnos inclusivos en la educación básica regular limita los progresos académicos del resto del alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Siento dificultad para relajarme de sólo pensar en cómo apoyar a un alumno inclusivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Un alumno inclusivo debería evitar participar de las actividades escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	La integración de alumnos inclusivos acentúan las diferencias entre ellos y sus compañeros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Orientar al alumno inclusivo en sus trabajos escolares haría que me sienta nervioso(a) o irritable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Los conflictos de un alumno inclusivo con otros niños son a menudo responsabilidad de los niños que juegan con él	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Si pudiera haría lo posible por no tener un alumno inclusivo en el aula de clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Me sentiría realizado profesionalmente cuando enseñe a un alumno inclusivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Se necesita mucha energía para disciplinar a un alumno inclusivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Un alumno inclusivo no está en falta cuando hace algo malo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Los que están a favor de la integración de los alumnos inclusivos no están interesados por la calidad de la educación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	La integración de los alumnos inclusivos favorecería la comprensión y aceptación de las diferencias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	El alumno inclusivo debería tener un trato especial dentro de la institución educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Parecería buena idea la integración del alumno inclusivo, pero en la práctica tendría dificultades para adaptarse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19	La inclusión educativa fomenta la independencia y autonomía de los alumnos inclusivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Los maestros debemos resignarnos a las posibilidades de rendimiento escolar de los alumnos inclusivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Los alumnos inclusivos suelen ser más agresivos que otros alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Las herramientas pedagógicas obtenidas durante mi formación me permitirían atender a los alumnos inclusivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Me sentiría mal al trabajar con alumnos inclusivos porque no sabría cómo tratarlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Las actividades extracurriculares deberían estar enfocados en prioridad a la atención de los alumnos inclusivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Enseñar al alumno inclusivo sería un esfuerzo vano.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	La integración del alumno inclusivo a la educación básica regular le permitirá mejorar social y académicamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	A los alumnos inclusivos no se les debe exigir que realicen trabajos grupales porque serían objetos de rechazo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Tener alumnos inclusivos en la clase haría más difícil la tarea del profesor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Los alumnos inclusivos tienen derecho de estudiar en iguales condiciones y oportunidades que los demás alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Enseñar al alumno inclusivo implicaría realizar labor extracurricular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	El alumno inclusivo debería permanecer todo el tiempo en el aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	No me siento preparado para enseñar a un alumno inclusivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	La integración del alumno inclusivo en la educación básica regular será beneficioso tanto para él como para sus compañeros de clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 4. Validez y Confiabilidad de los instrumentos

Tabla 4

Análisis de validez de contenido de la Escala de Competencia Docente

Ítem	JUECES										Acuerdos	V Aiken	P	
	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9	J10				
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1.00	0.001	Válido
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1.00	0.001	Válido
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1.00	0.001	Válido
4	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9	0.90	0.001	Válido
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1.00	0.001	Válido
6	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9	0.90	0.001	Válido
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1.00	0.001	Válido
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1.00	0.001	Válido
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1.00	0.001	Válido
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1.00	0.001	Válido
11	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0.90	0.001	Válido
12	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9	0.90	0.001	Válido
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1.00	0.001	Válido
14	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9	0.90	0.001	Válido
15	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9	0.90	0.001	Válido
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1.00	0.001	Válido
17	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0.90	0.001	Válido
18	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9	0.90	0.001	Válido
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1.00	0.001	Válido
20	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	9	0.90	0.001	Válido
21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1.00	0.001	Válido
22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1.00	0.001	Válido

Tabla 5

Análisis de la varianza explicada del método de extracción: análisis de componentes principales.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	6,966	31,661	31,661	6,966	31,661	31,661	4,607	20,941	20,941
2	2,144	9,747	41,408	2,144	9,747	41,408	3,131	14,232	35,173
3	1,889	8,587	49,995	1,889	8,587	49,995	2,464	11,200	46,373
4	1,664	7,563	57,557	1,664	7,563	57,557	2,168	9,854	56,227
5	1,375	6,249	63,806	1,375	6,249	63,806	1,668	7,580	63,806
6	1,173	5,330	69,136						
7	1,063	4,834	73,970						
8	,825	3,750	77,721						
9	,689	3,133	80,853						
10	,669	3,039	83,892						
11	,563	2,558	86,450						
12	,541	2,461	88,911						
13	,510	2,318	91,230						
14	,420	1,908	93,138						
15	,352	1,602	94,740						
16	,294	1,338	96,077						
17	,251	1,142	97,219						
18	,201	,912	98,131						
19	,138	,629	98,761						
20	,129	,588	99,349						
21	,089	,403	99,752						
22	,055	,248	100,000						

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Baremo de Escala de Competencia docente percibida

	Implicación <i>Extra elit</i>	Entrega personal	Implicación en ocio	Consejería / Asesoramiento	Asunción de refuerzo
Válido	216	216	216	216	216
Media	9.67	9.54	8.06	6.31	5.83
Des.Est	3.939	2.846	2.389	1.848	1.479
9		5	4		
11	5				
14				4	
16		6			
18			5		
20					4
22	6				
24			6		
33		7			
37	7			5	
44			7		5
49		9			
51	8		8		
55		10			
59	9				
62				6	
66		11			
68	10				
72	11				
73	12		9		6
75				7	
81	13				
83			10		
85	14				
86	15				7
90		12		8	
92	16		11		8
94		13		9	
95	17			10	
96	18		12	11	
97	19	15			9
99	20	16	13	12	10