

**UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN**

**Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades**

**Escuela Profesional de Educación**

**“IMPORTANCIA DE LA ACTITUD DOCENTE EN EL PROCESO DE  
INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL  
ESPECTRO AUTISTA EN EL ÁREA DE INGLÉS  
EN DOCENTES EGRESADOS DE LA  
UNIVERSIDAD NACIONAL  
JORGE BASADRE  
GROHMANN”**

**TESIS**

**PRESENTADA POR:**

**Bach. ERIKA ODALIS MANTURANO ROJAS**

**Para optar el Título Profesional de:**

**LICENCIADO EN EDUCACIÓN: ESPECIALIDAD EN  
IDIOMA EXTRANJERO**

**TACNA – PERÚ  
2023**

**UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES**  
**ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN**

**"IMPORTANCIA DE LA ACTITUD DOCENTE EN EL PROCESO DE INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES  
CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA  
EN EL ÁREA DE INGLÉS EN DOCENTES EGRESADOS DE LA  
UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN"**

**TESIS**

Presentada por:  
**Bach. ERIKA ODALIS MANTURANO ROJAS**

Para optar el Título Profesional de:  
**LICENCIADO EN EDUCACIÓN: ESPECIALIDAD EN IDIOMA EXTRANJERO**


Aprobado por unanimidad el 10 de agosto del 2023, ante el siguiente

jurado:

Presidente:

  
.....  
Dr. MARTIN PEDRO LLAPA MEDINA


Secretario:

  
.....  
Mgr. CYNTHIA KARIN RODRIGUEZ PALUMBO

Miembro:

  
.....  
Dra. LUZ ANABELLA MENDOZA DEL VALLE

Asesor:

  
.....  
Dra. SILVIA MILAGRITOS BAZÁN VELÁSQUEZ

### CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo, Silvia Milagritos Bazán Velásquez en mi condición de asesor acreditado por la resolución de facultad resolución de facultad N° 5297-2022-FECH/UNJBG de la tesis titulada: “**IMPORTANCIA DE LA ACTITUD DOCENTE EN EL PROCESO DE INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN EL ÁREA DE INGLÉS EN DOCENTES EGRESADOS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN**” presentado por la bachiller Erika Odalis Manturano Rojas, para optar el título de licenciado en Educación.

Habiendo cumplido con lo establecido en el reglamento de originalidad y de similitud de trabajos de investigación y producción intelectual, considerando que según revisión, evaluación y análisis realizado a través del software de similitud textual Turnitin cuenta con el nivel de similitud permitido cuyo porcentaje es 10%. Por lo que CERTIFICO QUE LA SIMILARIDAD de la tesis está de acuerdo al nivel PERMITIDO, para continuar con los trámites correspondientes y para su publicación en el repositorio institucional.

Se emite el presente certificado con fines de continuar con los trámites respectivos para su obtención del grado/ título/especialidad.

Tacna, 8 de setiembre de 2023



Dra. Silvia Milagritos Bazán Velásquez

Asesor de Tesis

D.N.I. 17802178

## **Dedicatoria**

Dedico este trabajo a mi mayor motivo de esfuerzo diario, mi familia, mis hijos: Jesús Miguel, José Valentín, Joaquín Marcelo, Erick Gabriel y a Miguel Quispe Ordoñez, mi compañero de vida y esposo, quienes me han concedido la vocación de ser madre. A mis padres, Mauro Pablo y Gloria Esther, por el ejemplo de lucha diaria. A mis queridos suegros, Miguel y Adriana, por el aliento diario a lo largo de la carrera. Asimismo, a cada estudiante TEA que ha inspirado el presente trabajo.

## **Agradecimientos**

A Dios por la maravillosa vida que recibo.  
A mi asesora y ejemplo a lo largo de la carrera,  
Dra. Silvia Bazán. A mi maestra y guía, Dra.  
Cecilia Mendoza. Mi gran y eterno tutor, Dr.  
Domingo Pérez. Mi asesora espiritual, Mgr. Miliam  
Quispe. A mi coach de aliento, Mgr. Ruth Merla  
Pilco. A mi profesor de investigación, Dr. Kevin  
Laura, por sus enseñanzas. Al histórico y eterno  
profesor, Mgr. Hernán Salinas. A cada uno de mis  
extraordinarios docentes de la especialidad de  
IDEX, por hacerme sentir parte de una gran  
familia. A la UNJBG por cumplir un sueño  
anhelado; a Stefany Noa, quien admiro y con su  
juventud me ha dado ejemplo de perseverancia y  
amistad sincera. A mis compañeros de grupos  
porque me alentaron a seguir hasta el final.  
Finalmente, a la carrera de Educación por  
brindarme sueños, desafíos y alegrías.

## Contenido

<b>Contenido</b>	
<b>Página de jurados</b> .....	ii
<b>Dedicatoria</b> .....	iv
<b>Agradecimientos</b> .....	v
<b>Contenido</b> .....	vi
<b>Índice de tablas</b> .....	ix
<b>Índice de figuras</b> .....	xi
<b>Resumen</b> .....	xii
<b>Abstract</b> .....	xiv
<b>Introducción</b> .....	1
<b>1.1. Planteamiento del problema</b> .....	4
<b>1.2. Formulación del problema</b> .....	7
<i>Problema general</i> .....	7
<i>Problemas específicos</i> .....	7
<b>1.3. Objetivos de la investigación</b> .....	8
<i>Objetivo general</i> .....	8
<i>Objetivos específicos</i> .....	8
<b>1.4. Justificación de la investigación</b> .....	8
<b>2.1. Antecedentes de la investigación</b> .....	11
<b>2.2. Bases teóricas</b> .....	14
<b>2.2.1. Definición de actitud</b> .....	14
<b>2.2.2. Actitud docente</b> .....	15
<b>2.2.3. Componentes de las actitudes</b> .....	18
<b>2.2.4. Definición de inclusión</b> .....	20
<b>2.2.5. Inclusión en el ámbito internacional</b> .....	22

2.2.6. <i>Inclusión en el Perú</i> .....	23
2.2.7. <i>Enfoque inclusivo de atención a la diversidad</i> .....	24
2.2.8. <i>Dimensiones de la inclusión</i> .....	26
2.2.9. <i>Indicadores de las dimensiones de la variable inclusión</i> .....	28
2.2.10. <i>Necesidades educativas especiales NEE</i> .....	34
2.2.11. <i>Trastorno espectro autista</i> .....	35
2.2.12. <i>Ley de inclusión de los niños TEA trastorno del espectro autista</i> ....	37
2.2.13. <i>Aspectos sociodemográficos</i> .....	38
2.3. Marco conceptual .....	41
2.4. Hipótesis de la investigación .....	43
2.4.1. <i>Hipótesis general</i> .....	43
2.4.2. <i>Hipótesis específicas</i> .....	43
2.5. Operacionalización de las variables.....	45
3.1. Descripción del tipo y diseño de la investigación.....	46
3.1.1. <i>Tipo de investigación</i> .....	46
3.1.2. <i>Diseño de investigación</i> .....	46
3.2. Descripción del universo físico y social de ejecución de la investigación	46
3.3. Descripción de la población y muestra.....	47
3.3.1. <i>Población</i> .....	47
3.3.2. <i>Muestra</i> .....	47
3.4. Descripción de las técnicas e instrumentos de investigación.....	47
3.4.1. <i>Técnicas de recolección de datos</i> .....	47
3.4.3. <i>Técnicas de procesamiento y análisis de datos</i> .....	49
Capítulo IV: Marco oacional   Capítulo IV .....	50
4.1. Descripción del trabajo de campo .....	50
4.1.1. <i>De implementación</i> .....	50
4.1.2. <i>De coordinación</i> .....	50

<b>4.1.3. De aplicación</b> .....	50
<b>4.1.4. De la aplicación del instrumento</b> .....	51
<b>4.2. Resultados de la investigación (tablas, figuras, análisis e interpretación)</b>	51
<b>4.2.1. Análisis estadístico de los aspectos sociodemográficos</b> .....	52
<b>4.2.2. Descripción de la variable actitud docente</b> .....	55
<b>4.2.3. Descripción de la variable proceso de inclusión en el área de inglés.</b>	58
<b>4.2.4. Descripción de la variable actitud docente y proceso de inclusión de     estudiantes TEA en el área de inglés</b> .....	61
<b>4.3. Contrastación de hipótesis</b> .....	63
<b>4.3.1. Comprobación de supuestos</b> .....	63
<b>4.3.2. Contrastación de hipótesis general</b> .....	65
<b>4.3.3. Contrastación de Hipótesis Específica 01</b> .....	69
<b>4.3.4. Contrastación de Hipótesis Específica 02</b> .....	70
<b>4.3.5. Contrastación de Hipótesis Específica 03</b> .....	72
<b>4.3.6. Contrastación de Hipótesis Específica 04</b> .....	75
<b>4.4. Discusión de resultados</b> .....	77
<b>Conclusiones</b> .....	87
<b>Recomendaciones</b> .....	89
<b>Referencias</b> .....	91
<b>Anexos</b> .....	101
<b>Anexo 1. Matriz de consistencia</b> .....	102
<b>Anexo 2. Instrumento MAD</b> .....	104
<b>Anexo 3. Instrumento Themis</b> .....	117
<b>Anexo 3. Validación de juicio de expertos – variable independiente</b> .....	119
<b>Anexo 4. Validación de juicio de expertos – variable dependiente</b> .....	125

## Índice de tablas

<b>Tabla 1</b> Operacionalización de las variables .....	45
<b>Tabla 2</b> Características de los aspectos sociodemográficos de los docentes egresados de la carrera de Idioma extranjero de la UNJBG, en Tacna 2022.....	52
<b>Tabla 3</b> Distribución de frecuencia del nivel de la actitud docente en el proceso de inclusión de los niños TEA, según los docentes egresados de la carrera de Idioma extranjero de la UNJBG.....	55
<b>Tabla 4</b> Distribución de frecuencia de la actitud docente, respecto a sus dimensiones: Componente cognitivo, afectivo y conductual.....	56
<b>Tabla 5</b> Distribución de frecuencia del proceso de inclusión en el área de inglés, respecto de los docentes egresados de la carrera de Idioma extranjero de la UNJBG .....	58
<b>Tabla 6</b> Distribución de frecuencia del proceso de inclusión de estudiantes TEA en el área de inglés, respecto a sus dimensiones: Contextos, Recursos y Procesos..	60
<b>Tabla 7</b> Distribución de frecuencia de la actitud docente y el proceso de inclusión de estudiantes TEA en el área de inglés, respecto de los docentes egresados de la carrera de Idioma extranjero de la UNJBG .....	61
<b>Tabla 8</b> Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra, respecto a las variables: Actitud docente e inclusión.....	64
<b>Tabla 9</b> Resultados de la correlación R de Pearson, entre la actitud docente e inclusión (puntajes directos) .....	66
<b>Tabla 10</b> Escala de fuerza de correlación: según la prueba paramétrica R de Pearson .....	68
<b>Tabla 11</b> Resultados de la correlación R de Pearson, entre el componente cognitivo de la actitud docente en el proceso de la inclusión (puntajes directos) .....	70
<b>Tabla 12</b> Resultados de la correlación R de Pearson, entre el componente afectivo de la actitud docente en el proceso de la inclusión (puntajes directos) .....	72
<b>Tabla 13</b> Resultados de la correlación R de Pearson, entre el componente conductual de la actitud docente en el proceso de la inclusión (puntajes directos) .....	74

<b>Tabla 14</b> Resultados de la correlación R de Pearson, entre los aspectos sociodemográficos y la actitud docente en el proceso de la inclusión (puntajes directos)	
.....	76

## Índice de figuras

<b>Figura 1</b> Características de los aspectos sociodemográficos de los docentes egresados de la carrera de Idioma extranjero de la UNJBG, en Tacna 2022. ....	54
<b>Figura 2</b> Distribución de frecuencia del nivel de la actitud docente en el proceso de inclusión de los niños TEA, según los docentes egresados de la carrera de Idioma extranjero de la UNJBG.....	55
<b>Figura 3</b> Distribución de frecuencia de la actitud docente, respecto a sus dimensiones: Componente cognitivo, afectivo y conductual. ....	57
<b>Figura 4</b> Distribución de frecuencia del proceso de inclusión en el área de inglés, respecto de los docentes egresados de la carrera de Idioma extranjero de la UNJBG .....	59
<b>Figura 5</b> Distribución de frecuencia del proceso de inclusión de estudiantes TEA en el área de inglés, respecto a sus dimensiones: Contextos, Recursos y Procesos..	60
<b>Figura 6</b> Distribución de frecuencia de la actitud docente y el proceso de inclusión de estudiantes TEA en el área de inglés, respecto de los docentes egresados de la carrera de Idioma extranjero de la UNJBG. ....	62
<b>Figura 7</b> Descripción del diagrama de dispersión entre la actitud docente y la inclusión (puntajes directos) .....	67

## Resumen

En el Perú, un aproximado de 15 625 personas viven en la condición del autismo, de las cuales el 90,6 % corresponde a menores de 11 años; esta condición del autismo procesa la información de manera diferente y literal, además de limitaciones en las relaciones interpersonales, lo cual genera malas prácticas docentes. El presente informe de tesis tiene como objetivo general determinar el nivel de importancia de la actitud docente en egresados de la carrera de Idioma Extranjero de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann para la inclusión de estudiantes TEA. El tipo de investigación que se utilizó es descriptivo de diseño no experimental - transaccional.

La muestra estuvo conformada por 50 docentes y el procedimiento para la obtención de datos fue mediante la aplicación de cuestionarios. Los resultados indican que el 88 % de los docentes encuestados tienen una actitud positiva; no obstante, sólo el 31 % del total de encuestados tuvo experiencia con este grupo. A partir de los resultados, se puede afirmar que, a pesar de no tener experiencia los docentes se muestran altamente dispuestos, donde el 75 % de docentes expresan su deseo de capacitarse en tal ámbito y enfrentarse a las dificultades subyacentes para su integración. En consecuencia, tomando como base la disposición porcentual de los docentes para ampliar sus conocimientos respecto al trato y enseñanza con estudiantes TEA, se recomienda plantear investigaciones y proyectos de capacitación para la integración de los alumnos TEA dentro de la formación de los futuros docentes, considerando la posibilidad de actualizar los planes de estudio que promuevan tal propósito.

**Palabras clave:** Actitud docente; enseñanza del idioma inglés; inclusión educativa; NEE; TEA.

## **Abstract**

In Peru, approximately 15 625 people live with autism, of which 90.6% are under 11 years of age; this condition of autism processes information differently and literally, in addition to limitations in interpersonal relationships, which generates poor teaching practices. The general objective of this thesis report is to determine the level of importance of the teaching attitude in graduates of the Foreign Language course at the Jorge Basadre Grohmann National University for the inclusion of ASD students. The type of research used is descriptive non-experimental design - transactional.

The sample consisted of 50 teachers and the procedure for obtaining data was through the application of questionnaires. The results indicate that 88% of the teachers surveyed have a positive attitude; however, only 31% of the total number of respondents had experience with this group. From the results, it can be affirmed that, in spite of not having experience, teachers are highly willing, where 75 % of teachers express their desire to be trained in this field and to face the underlying difficulties for its integration. Consequently, taking as a basis the percentage willingness of teachers to expand their knowledge regarding the treatment and teaching of students with ASD, it is recommended to propose research and training projects for the integration of students with ASD in the training of future teachers, considering the possibility of updating the curricula to promote this purpose. Sample consisted of 50 teachers and the procedure for obtaining data was through the application of questionnaires. The results indicate that 88% of the teachers surveyed have a positive attitude; however, only 31% of this percentage of respondents have had experience with this group. From the results it can be affirmed that, in spite of not having experience, teachers are highly willing, where 75% of teachers express their desire to be trained in this field and to face the underlying difficulties for their integration. Consequently, based on the percentage

willingness of teachers to expand their knowledge regarding the treatment and teaching of students with ASD, it is proposed to propose research and training projects for the integration of students with ASD in the training of future teachers, considering the possibility of updating the curricula that promote this purpose.

**Keywords:** ASD; English language teaching; inclusive education; teaching attitude; SEN.

## Introducción

La actitud que presenta el docente en las aulas frente a los alumnos es un aspecto vital para el logro de los objetivos y aprendizajes de integración en dirección a la obtención de la excelencia del perfil docente, dentro de un mundo inclusivo y respetuoso de la diversidad. En tal sentido, la presente investigación está estrechamente relacionada a la actitud docente, la cual es considerada como un elemento importante dentro del proceso educativo, ya que la actitud es un juicio de valor del individuo frente a un estímulo externo en el cual se involucra el conocimiento y la emoción (Spencer, 1862). La actitud frente al aspecto pedagógico debe involucrar a todos los agentes educativos como padres, profesores y a los niños en condición educativa especial o no; siendo sostenibles para el proceso integrativo, considerando la misma naturaleza de impacto que genera tal variable (Ojok y Wormnaes, 2013; Thaver y Lim, 2014).

En tal sentido, la actitud en los docentes ocupa un rol importante en el proceso de inclusión, así como la incidencia de los aspectos sociodemográficos por ser un conjunto de directrices, las cuales son compuestas por ciertas características referidas al género, edad, educación, estado civil, religión, tasas de natalidad y mortalidad, respectivamente de cada individuo para un análisis en conjunto de cualquier estudio (Martínez et al., 2018).

La integración de los niños TEA se ha convertido en una necesidad, debido al alto porcentaje de personas que han sido diagnosticadas con esta condición en todo el Perú. Se ha evidenciado que existe una problemática latente en la ciudad de Tacna frente a la integración de los niños TEA en el área de inglés, donde el gran porcentaje de docentes no tienen el conocimiento necesario para el trato de esta población,

considerando lo complejo de sus indicadores. Asimismo, la tardía intervención de los padres genera un nivel de estrés innecesario que se debilita con el poco conocimiento del tema. En este contexto, la inserción de contenidos, cursos formativos, capacitaciones y seminarios del tema de investigación son necesarios para un mejor desempeño del docente. Por tal motivo, las investigaciones que permitan conocer la experiencia, características y actitudes docentes frente a los niños TEA son necesarias para servir de precedente con el fin de lograr proyectos de capacitación que permitan las mejoras de las prácticas educativas con este grupo.

El propósito de la presente investigación es determinar el nivel de importancia de la actitud docente en egresados de la carrera de Idioma Extranjero de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann para la inclusión de estudiantes TEA, con el fin de ayudar a incrementar la literatura científica y como sustento teórico para futuras investigaciones en una realidad cada vez más dinámica.

Para el logro del objetivo de la investigación, se realizó desde un tipo de investigación descriptiva de diseño no experimental- transaccional. Siendo la muestra conformada por 50 docentes egresados de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el área de inglés. Para la recolección de datos de las dos variables de estudio, se aplicó cuestionarios, siendo la primera de aspectos sociodemográficos y actitud docente y la segunda de inclusión, ambos con base a la escala de Likert.

El presente trabajo está dividido en cuatro capítulos. En el primer capítulo se exponen las bases de la investigación como punto de partida, así como la problemática nacional y regional respecto a los estudiantes TEA y el proceso integrativo. Otros aspectos como la formulación de objetivos, hipótesis e importancia de la problemática, son descritos en el capítulo.

En el segundo capítulo se analizan las investigaciones que se aplicaron como antecedentes del actual estudio, tanto a nivel nacional como internacional. Además, se evidencia la definición y conceptos claves de cada variable de estudio.

En el capítulo tres se presenta la descripción de la metodología empleada para el presente estudio; por lo tanto, se expone el tipo y diseño de investigación, la población y muestra, los instrumentos empleados, y el proceso de análisis de los datos obtenidos.

Finalmente, el capítulo cuatro se enfoca en presentar el proceso de obtención de datos, además se evidencian los resultados obtenidos y la verificación de la hipótesis planteada. Asimismo, se analiza y discuten los resultados recopilados contrastándolos con otras investigaciones similares.

## Capítulo I

### Planteamiento del problema

#### 1.1. Planteamiento del problema

El enfoque inclusivo o de atención a la diversidad tiene la necesidad de responder al enfoque de cambio con respecto a los paradigmas existentes en la educación peruana, debido a que en los últimos años se está observando un fenómeno de desatención a la población de los niños con necesidades educativas especiales. Los NEE son un sector vulnerable que se ha convertido en una problemática social en los últimos años y, ante la falta de capacitación oportuna hacia el docente, la problemática se incrementa exponencialmente. Esta situación involucra a los factores intervinientes dentro del proceso de escolaridad, padres, docentes y estudiantes.

A nivel internacional, el organismo encargado de custodiar la garantía de igualdad de oportunidades es la UNESCO, esta organización considera que es un desafío a escala mundial poder asegurar la uniformidad de oportunidades con respecto al ámbito educativo, a nivel de inclusión; considerando que la igualdad y la inclusión son las bases de una enseñanza de más alto nivel (UNESCO, 1994).

De tal manera, la UNESCO (2006) responde al objetivo del desarrollo sostenible (ODS) N° 04 dentro del Marco de Acción, Educación 2030; siendo estas bases expuestas en la reunión de debate en contra de actos discriminatorios dentro del ámbito pedagógico durante 1960, en el cual se estableció la prohibición de toda forma de segregación, restricción o exclusión frente a las oportunidades en el ámbito de la educación, dirigido a las diferencias aceptadas o percibidas dentro del entorno social. Asimismo, con el fin de abordar a los grupos excluidos y marginados insta a proporcionar, elaborar, y aplicar políticas y programas dirigidos a la inclusión, promoviendo diversos sistemas que eliminen las barreras hacia la acción,

involucramiento, identificación y progreso de los educandos en mención, redimiendo la gama de capacidades, destrezas y necesidades con el principal propósito de eliminar toda forma de discriminación el ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje (UNESCO, s.f.).

La organización de la UNESCO fomenta en sus asociados y gobiernos aliados la afrenta en oposición al fenómeno de la exclusión y segregación en el ambiente educativo, con máxima referencia a conjuntos de marginación y vulnerabilidad. Además, mantiene un particular enfoque hacia los infantes con discapacidad, por encontrarse dentro del grupo de desproporcional mayoritariamente dentro de la población no escolarizada infantil.

A nivel nacional, existe una población importante de niños con NEE, y ante la creciente demanda surge la necesidad de investigaciones al respecto, la detección e intervención oportuna para evitar el estrés de los docentes y el buen desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje sin sesgos ni discriminaciones.

En el caso de Tacna, la región se encuentra en el segundo lugar de mayor porcentaje a nivel nacional de personas con discapacidad, después de la región de Puno, según los datos del INEI (2019). Entonces, el problema es evidente al encontrarse en escuelas estatales situaciones de niños merodeando en diversas horas con la disculpa de que no se ha capacitado a los docentes acerca de cómo tratarlos. Tal situación se agudizó durante la pandemia, causando deserción escolar en esta población estudiantil. Ante tal preocupación la DIFOID (Dirección de Formación Inicial Docente) ha implementado programas de acompañamiento remoto en el año 2021.

A pesar que el Ministerio de Educación brinda capacitaciones, éstas no son accesibles a los docentes por los horarios, generando más horas de trabajo que provocan estrés y poco interés en el tema. Asimismo, la falta de identificación por parte de los padres ocasiona un diagnóstico tardío en el estudiante. No obstante, esta

situación podría revertirse si las nuevas generaciones de docentes iniciaran desde las aulas, y evidenciaran un conocimiento previo al tema.

El Minedu, en concordancia a la Constitución Política del Perú, la Ley N° 28044, Ley General de Educación, sus modificatorias, reglamentos y el Decreto Ley N° 25762, Ley Orgánica del Ministerio de Educación, Dirección General de EBE (Dirección General de Educación Básica Especial, 2012). Esta instancia tiene la responsabilidad de atender a las personas con discapacidad, uniendo esfuerzos en el campo educativo, proponiendo cambios y adaptaciones para una educación de calidad en igualdad de condiciones y oportunidades en comunión con todas las familias y comunidad en general.

En el año 2012, el Ministerio de Educación a través de sus diversos órganos de apoyo realizó el Censo Escolar realizado a cargo de la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica del Minedu, la Dirección de Educación Básica Especial el cual arrojó un registro de atención de 39 897 niñas, niños y jóvenes NEE en sus cuatro servicios, los cuales son: Programa de Intervención Temprana (PRITE), Centro de Educación Básica Especial (CEBE), Servicio de Apoyo y Asesoramiento a Niños con Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) y Programa de Atención no Escolarizado al Talento y Superdotación (PANETS) (Gobierno del Perú, 2020). La legislación peruana contempla un mínimo de dos vacantes por aula para estudiantes con discapacidad leve o moderada; asimismo, si en la localidad de residencia del estudiante con multidiscapacidad o discapacidad severa no hubiera un centro de educación básica especial, la matrícula del alumno estará asegurada en una institución educativa de la básica regular (MINEDU, s.f.).

La escasa información de los docentes en cuanto al diagnóstico o indicadores de las diversas condiciones o trastornos de los estudiantes que son incluidos genera un estrés focalizado generando como consecuencia un círculo vicioso entre

estudiante, docente y padre de familia, al no poder redimir las fortalezas ni identificar en cada caso. De tal manera que, el proceso de la experiencia de aprendizaje se ve interrumpido y es más fácil optar en no considerarlos en las sesiones de trabajo.

En consecuencia, es imperante una temprana capacitación desde las aulas y la creación de talleres de capacitación durante las horas de clases para asentar a un trabajo integrativo de todas las áreas y poder alcanzar la finalidad del enfoque transversal de inclusión y atención a la diversidad.

## **1.2. Formulación del problema**

### ***Problema general***

¿Cuál es el nivel de importancia de la actitud docente en egresados de la carrera de Idioma Extranjero de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el proceso de inclusión de estudiantes TEA en el área de inglés?

### ***Problemas específicos***

¿Cuál es el grado de influencia del componente cognitivo en la actitud docente de egresados de la carrera de Idioma Extranjero de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann para la inclusión de estudiantes TEA?

¿Cuál es el grado de influencia del componente afectivo en la actitud docente de egresados de la carrera de Idioma Extranjero de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann para la inclusión de estudiantes TEA?

¿Cuál es el grado de influencia del componente conductual en la actitud docente de egresados de la carrera de Idioma Extranjero de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann para la inclusión de estudiantes TEA?

¿Cuál es el grado de incidencia de los aspectos sociodemográficos en la actitud docente de egresados de la carrera de Idioma Extranjero de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann para la inclusión de estudiantes TEA?

### **1.3. Objetivos de la investigación**

#### ***Objetivo general***

Determinar el nivel de importancia de la actitud docente en egresados de la carrera de Idioma Extranjero de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann para la inclusión de estudiantes TEA.

#### ***Objetivos específicos***

Especificar el grado de influencia del componente cognitivo en la actitud docente en egresados de la carrera de Idioma Extranjero de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann para la inclusión de estudiantes TEA.

Reconocer el grado de influencia del componente afectivo en la actitud docente en egresados de la carrera de Idioma Extranjero de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann para la inclusión de estudiantes TEA.

Identificar el grado de influencia del componente conductual en la actitud docente en egresados de la carrera de Idioma Extranjero de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann para la inclusión de estudiantes TEA.

Determinar el grado de incidencia de los aspectos sociodemográficos en la actitud docente de egresados de la carrera de Idioma Extranjero de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann para la inclusión de estudiantes TEA.

### **1.4. Justificación de la investigación**

La presente investigación se justifica ante la necesidad de una adecuada atención a los currículos de formación en las universidades y centros de preparación

docente frente a la intervención pedagógica de niños con NEE, en particular, la población TEA. Por otro lado, la generación de egresados que ya ejerce la profesión no cuenta con una adecuada preparación para asumir la realidad de sus estudiantes NEE en las aulas. Por consiguiente, es necesario brindar principal énfasis en la actitud de los docentes en ejercicio con respecto a las adaptaciones curriculares referidas a la condición de Trastorno de Espectro Autista en el área de inglés, dado que, la educación básica regular contempla dentro de su currículo el área de Idioma Extranjero Inglés, que contempla al perfil de egreso del estudiante con un enfoque de apertura a un mundo global.

Primero, según Echeita (2008) citado en Gonzales (2013), la inclusión tiene un propósito que da un valor de igualdad a ser reconocidos, ser considerados y de valoración, procurando solvencia en los grupos de referencia como la escuela, familia y sociedad. De esta manera, la figura del docente debe ser un nexo integrativo; sin embargo, no serían posibles de alcanzar si no existen políticas de formación docente que permitan tal objetivo. El tema a investigar usualmente se limita a un grupo de padres, familiares o docentes en ejercicio del mismo, pero es un tema que debe ser abordado en la educación formativa desde las aulas para concebir la realidad con una actitud positiva.

Segundo, alcanzar el objetivo de que la inclusión sea un factor de trabajo en las escuelas como lo argumenta la UNESCO en su evento del año 2006, denominado Inclusión Internacional donde se declaró que es imprescindible para efectos del derecho universal de la educación; además, mantener principios básicos como la paridad de opciones en concordancia con la disponibilidad, la estancia, involucramiento y los resultados del alumnado en pleno.

Tercero, en el Perú un aproximado de 15,625 personas viven en la condición de Trastorno del Espectro Autista (TEA) y de esta cifra el 90.6% corresponde a

menores de 11 años. A nivel primario, si no se atiende y/o no aborda adecuadamente su integración educativa, la situación de estos niños tendrá dificultades durante la etapa de educación secundaria y por consiguiente los privará de una educación superior. El 81 % de individuos peruanos receptores de tratamiento por la condición autista corresponden al sexo masculino; asimismo, el sistema de procesamiento de la teoría de la mente es particularmente complejo, distinto y literal, los mismos que son factor de confusión e interpretaciones erróneas según lo expresado por el directivo del MINSA, Yuri Cutipé Cárdenas (Gobierno del Perú, 2019).

Cuarto, las relevancias de esta propuesta están centradas en contribuir a la sensibilización docente y marcar las bases para una posterior reforma en cuanto a las adaptaciones curriculares en NEE-TEA, con la finalidad que los docentes puedan rescatar sus fortalezas e identificar sus barreras. En consecuencia, esto permitirá que los docentes puedan desarrollar las competencias propias del área de inglés intrínsecamente de su condición, ejerciendo un trabajo inclusivo, participativo y respondiendo al enfoque transversal “inclusivo o de atención a la diversidad” inmerso en el currículo nacional de educación básica regular del gobierno del Perú.

Para finalizar, los beneficiarios directos serán los docentes egresados de la especialidad de Idioma Extranjero de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, así como los futuros estudiantes inclusivos NEE a su cargo, dado que la propuesta permitirá que, los docentes egresados reconozcan las distintas habilidades y capacidades, además de entender la necesidad imperante de realizar adaptaciones curriculares. El determinar la importancia de la actitud docente frente a un profesorado informado teóricamente logrará un trabajo participativo, una alianza estratégica con las otras áreas para que los distintos docentes en conjunto puedan generar un ambiente de preparación y así evitar el estrés docente frente a la situación

## **Capítulo II**

### **Marco teórico**

#### **2.1. Antecedentes de la investigación**

Respecto al trabajo de investigación, se ha podido recopilar los siguientes aportes:

García (2017) plantea como objetivo caracterizar el desarrollo de la evolución lingüística de la lengua madre (español) y el nivel de asimilación y adquisición en una segunda lengua (inglés) de un estudiante en condición de autismo (TEA). La investigación fue un estudio de caso, de nivel descriptivo en la cual se utilizó como instrumentos el diario de campo y la entrevista semiestructurada. La muestra estuvo compuesta por un estudiante TEA de 14 años. La investigación evidenció como resultado más importante que el sujeto de estudio demostró tener un nivel básico de inglés, de acuerdo al Marco Común Europeo, el nivel en el que es capaz de comprender frases cotidianas, así como frases del entorno familiar más cercano. Se concluyó que el estudiante presenta diversos indicadores dentro del TEA, que podrían generar barreras en el aprendizaje de un lenguaje fluido. Sin embargo, al considerar las fortalezas de los mismos indicadores se evidencia que el infante ha interiorizado el lenguaje adquirido de tal forma que presenta competencias espontáneas en la L2; demostrando así, la adquisición del conocimiento a través de demandas verbales en su vida cotidiana.

La investigadora Sánchez (2014) determinó como objetivo evidenciar la utilidad de la aplicación de las estrategias metodológicas frente a la enseñanza del idioma inglés en niños NEE. La investigación fue de carácter metodológico mixto y de nivel aplicativo-descriptivo en la cual se utilizó como instrumentos la observación, listas de cotejo, pruebas escritas y anecdotarios. Los sujetos de estudio fueron 23 estudiantes provenientes de 4 aulas de básica elemental y media del colegio La Salle Conocoto.

La investigación brindó como resultado más importante la comprobación que el 61 % de los sujetos de estudio asimilaron con éxito la materia del idioma inglés al aplicarse metodologías como el natural approach, total physical response, content based learning, entre otros. La conclusión más relevante del estudio radica principalmente en la importancia del conocimiento previo, predisposición y seguimiento con actitud positiva del docente durante todo el proceso educativo en alumnos NEE.

El investigador Gonzales (2013) planteó como objetivo conocer la actitud de las docentes ante el proceso de inclusión en estudiantes con necesidades educativas especiales en el nivel preescolar. La investigación fue de nivel descriptivo y de diseño no experimental transversal, utilizando un cuestionario MAD Medición de Actitud Docente elaborado por Guarrélla et al. (2000). La muestra estuvo conformada por 50 profesoras de 10 jardines preescolares pertenecientes a la Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala. La investigación dio como resultado que la actitud predominante de las docentes fue favorable de acuerdo a las diferentes preguntas realizadas en el cuestionario, resaltando resultados que el 70 % de las educadoras con percepción favorable pertenecen al plan de estudios de 1964 o tienen el título de Licenciatura. El estudio concluyó que, a pesar que los educadores no referían capacitación mostraban una actitud favorable al recibir a estudiantes NEE en las aulas.

El objetivo de la tesista Viloría (2016) en su trabajo de investigación se orientó al análisis del proceso de integración de los estudiantes NEE en escuelas regulares entre los años 2010-2011 y 2013-2014. La investigación desarrollada fue de nivel descriptivo a través de un estudio de caso, utilizando instrumentos como encuestas, entrevistas semi- estructuradas y la observación. La investigación no trabajó con muestras, dado que realizó el estudio con el 93 % de los centros escolares de educación en el nivel inicial y primaria del municipio de Caroní. El resultado más relevante evidenció que del 100 % de las escuelas regulares, solo el 49 % integraban

por lo menos a un escolar NEE y que el porcentaje restante no lo hacía. Sin embargo, se rescata que la aceptación de alumnos NEE solo se da en el sector privado. En conclusión, los resultados evidencian una escasa contribución y participación en el proceso de integración de niños con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares del municipio de Caroní.

El investigador López (2018) planteó como objetivo general la creación y aplicación de un adecuado conjunto de recursos para la comprobación de la educación inclusiva desde los agentes educativos. La investigación fue de nivel descriptivo, correlacional e inferencial, en la cual se recogieron los datos a través de siete cuestionarios como instrumentos clave. La muestra estuvo conformada por 5 centros educativos, de los cuales cuatro eran colegios de inicial- primaria y un colegio en el nivel inicial de la provincia de Cádiz. Como resultado principal se destaca que los centros educativos se limitan al uso de sus recursos o adaptaciones frente al perfil de los estudiantes promedio, y no aplican las medidas preventivas para admitir la diversidad. Se concluyó que los agentes educativos aportarían significativamente al logro de una comunidad inclusiva a partir de sus experiencias y conocimientos.

Finalmente, las tesis Solís y Valle (2019) determinaron como objetivo de investigación comprobar que las estrategias metodológicas en el aprendizaje de la comprensión y expresión oral afecta en el proceso de aprendizaje del idioma inglés en niños con trastorno del espectro autista. El diseño de la investigación fue pre-experimental y la recolección de datos se realizó mediante la técnica de observación y el instrumento respectivo de ficha de observación. La muestra estuvo conformada por 10 niños de la Asociación Autismo Chimbote. El resultado principal permitió demostrar que las estrategias empleadas en los colegios son muy diferentes a las de un centro especializado y el conocer la realidad de sus estudiantes permite un mejor desarrollo en las aulas. El estudio concluyó que a través de estrategias y adaptaciones

metodológicas innovadoras se alcanzó el logro significativo positivo de competencias tanto en expresión y comprensión oral en niños NEE-Trastorno espectro autista - asperger, tal logro tiene como bases la motivación e integración

## **2.2. Bases teóricas**

### **2.2.1. Definición de actitud**

Spencer (1862), quien fue la primera persona en utilizar el término actitud conceptuó la actitud como juicios de valor sobre opiniones correctas o no, que provienen en gran medida de la actitud mental resultante de la escucha entre el interlocutor o su contraparte, y para conservar la correcta actitud es oportuno conocer el grado de veracidad o error de los dogmas humanos en general. Por otro lado, Lambert (1971) comparte la concepción de que la actitud es un conjunto de parámetros organizados que involucran el pensar, sentir, y reaccionar en concordancia con su entorno, ya sean personas, conjuntos, actividades, entre otros. Además, Thurstone y Thurstone (1976) basan su valoración de la actitud como el conjunto total de apreciaciones, estimulaciones emocionales, respuestas prejuiciosas o de contenido con algún tipo de distorsión, deducciones, miedos y respuestas con profundas convicciones acerca de un determinado aspecto.

Históricamente, se definiría que el concepto de actitud se dirige principalmente al campo de la acción del ser humano. Es un comportamiento basado en los diversos estímulos y aprendizajes adquiridos los cuales derivan en comportamientos positivos y negativos, inmersos de prejuicios o de concepciones alteradas por un ambiente de desconocimiento. Asimismo, existen parámetros al respecto de las apreciaciones que se han podido medir por pruebas de intensidad en cuanto a la aceptación o negación de algún estímulo exterior. El docente debe saber regular sus emociones, es decir, debe analizar las consecuencias de sus actitudes y acciones frente a un grupo de

estudiantes que son como referente y serán una influencia directa en el futuro de estos.

Para adicionar, las actitudes no solo tienen impacto en los comportamientos propiamente individuales presentados de la misma forma, un impacto de igual o mayor implicancia en los grupales. Cuando se trabajan las actitudes positivas, pueden ser utilizado de forma motivadora, asertiva y de impulso hacia el éxito para un individuo, sin considerar la edad y las consecuencias de la afectación en el aspecto negativo de la actitud frente a los grupos e individuos que podría generar un rechazo o una separación en la materia de manera significativa. En el sector educativo, por ser una actividad humanística, el cuidado es de mayor amplitud debido a las prácticas que pueden darse a lo largo de las edades de mayor recepción psico-cognitiva; espacio tomado por los docentes y que de acuerdo a diferentes investigaciones podemos apreciar manifestaciones diversas, según García y Orozco (2008).

### **2.2.2. Actitud docente**

La actitud tiene un impacto importante dentro de los actores del proceso educativo, compuesto por los padres, profesores y estudiantes en condición de necesidad educativa especial o no, siendo un factor facilitador u obstaculizador del proceso de integración y aprendizaje de actores principales como lo son los estudiantes (Ojok y Wormnaes, 2013; Thaver y Lim, 2014).

Con base en Vaz, et al. (2015), la base para la implementación exitosa del proceso de aprendizaje se centra en la actitud y el ejercicio activo de los maestros, lo cual evidencia la importancia del acompañamiento y la relación positiva de comunión y fraternidad, ya que afecta directamente los aspectos cognitivos, afectivos, y emocionales del estudiante. De igual forma, para McGregor y Campbell (2001), la actitud profesional para la definición de la acción de intervención a tomar y el éxito de las mismas.

En el ámbito de la educación, el enseñar y aprender se promueven a través de la motivación y estas resultan de la actitud. Por tanto, el proceso educativo se ratifica a medida de cuánta emoción positiva está involucrada en el proceso. La actitud del docente influye en el aprendizaje efectivo ya que la relación docente-estudiante se construye con la convivencia y el efecto tanto positivo o negativo influye considerablemente en el rendimiento al realizar sus actividades físico mentales, ya sea dentro o fuera de la institución educativa (Zapana, 2016).

De tal manera, es relevante conocer la definición y los factores que influyen en la determinación de la actitud docente, en especial frente a un grupo vulnerable e indiferente, desde un enfoque cooperativo que permita la identificación de las barreras y contribuya en la intervención temprana para generar un nivel de conciencia en el proceso integrativo de educación. A continuación, se presentará una recopilación de las diversas aristas que abarcan el término actitud.

#### **2.2.2.1. Actitud docente hacia la inclusión.**

Vásquez (2018) sostiene que la institución educativa no debe limitarse a un espacio donde el estudiante solo asimile conocimientos, sino complementar esas destrezas, es decir, ser un espacio de instrucción que desarrolle las competencias necesarias para su vida personal en la sociedad. Asimismo, el mencionado autor postula que el desarrollo de las bases del conocimiento, así como sus habilidades, son superadas si se aplica de forma respetuosa, considerando y valorando las fortalezas individuales, situación vital para un trabajo colectivo efectivo.

Parasuram (2006) define a la actitud docente hacia la inclusión como la posición que muestra los prejuicios y creencias del docente frente a personas con algún tipo de discapacidad. De igual manera, Avramidis y Norwich (2002) consideran que las actitudes docentes hacia el ejercicio de la inclusión son alteradas por diversos factores, los cuales serían los factores sociodemográficos relacionados con la edad, el

género, la experiencia de enseñanza, así como el nivel de aprendizaje y formación de la educación especial del docente. Asimismo, los factores sociodemográficos de los estudiantes como el diagnóstico de la discapacidad del niño, factores ambientales como el acompañamiento familiar, así como el acceso a los recursos de materiales educativos afectarían significativamente las actitudes de los docentes frente al ejercicio de su labor.

A través de la investigación de Burke y Sutherland (2004) se evidenció que la inducción oportuna a los docentes para trabajar con alumnos de necesidades educativas especiales predispone una actitud positiva hacia la inclusión, brindando un sentido de preparación para afrontar los desafíos. Asimismo, factores como la experiencia y el conocimiento previo adicionan a una actitud positiva de toda la plana docente y administrativa. La mencionada investigación concluye que la falta de conocimiento previo por parte de los docentes tiende a actitudes negativas hacia la inclusión. Otro factor relevante que afectaría el logro del proceso inclusivo en los docentes sería la autoapreciación de su desempeño como docente (Sharma et al., 2012).

Particularmente, en el caso de los niños que viven en la condición del autismo se puede considerar la importancia de la actitud docente y el rol fundamental del proceso inclusivo en entornos de educación regular. En segundo lugar, las expectativas hacia sus estudiantes pueden ser afectadas por la actitud de los docentes (Alexander y Strain, 1978). Reafirmando lo mencionado, Hanah y Pliner (1983) consideran que las actitudes negativas de los docentes hacia los niños con autismo podrían tener efectos irreversibles en los estudiantes.

Un punto relevante de la actitud docente se evidencia al mostrar un comportamiento renuente al ingreso de un estudiante en determinada aula o actividad participativa; la decisión de negar el acceso a un estudiante a su campo de acción

dificultará la formación sin importar la cantidad de recursos pedagógicos posteriores, enfatizando que la primera acción bloquearía el proceso para alcanzar el objetivo deseado (Timo, 2020). Esta realidad no es ajena en el área pedagógica, al desconocer en su mayoría las adaptaciones curriculares con respecto a las diferentes formas de aprendizaje de los estudiantes regulares como del grupo de estudiantes NEE.

Una práctica que va en contra de la vocación docente se refleja al evitar trabajar con niños de necesidades educativas especiales; la formación humanista del docente conduce al reto del trabajo a través del respeto a la diversidad. En consecuencia, la práctica positiva dignifica de manera holística los aprendizajes a favor de una sociedad tolerante y de respeto a la diversidad, siendo necesario generar un trabajo de sensibilización a los docentes y de apoyo efectivo para trabajar en el objetivo común, abordando desde la más alta dirección hasta toda la plana docente.

### **2.2.3. Componentes de las actitudes.**

Los componentes cognitivos, afectivos y conductuales son en la actualidad un modelo denominado "ABC", el cual comprende el concepto de actitud motivado por los tres aspectos que generan la acción del individuo, en este caso, la del docente (Cherry, 2012; Habibi, 2016 y Van de Berg et al., 2006). Según Cherry (2012), este modelo ABC es una predisposición a un comportamiento individual en grado favorable y desfavorable, de acuerdo a un estímulo o fenómeno externo previamente evaluado.

En los últimos años, diversos estudios de actitud consideran como referente a este modelo con sus tres directrices principales (Van de Berg et al, 2006). Asimismo, el componente conductual y cognitivo son motivados por el afectivo, de tal forma que, el comportamiento es la acción motivada por un conocimiento previo e impulsado por la emoción de este último. Tales componentes son elementos dependientes entre sí, asociados hacia un mismo propósito, ya sea de forma positiva o negativa.

En ese sentido, es necesario considerar un exhaustivo análisis basado en los hechos con dirección a los componentes y el progreso formativo de los mismos. Por lo tanto, desde el enfoque del análisis de la actitud se consideran los siguientes componentes:

#### **2.2.3.1. Componente cognitivo**

El componente cognitivo parte del fundamento de la representación mental, que para Greco (1995, citado en Casteliano 2011) sería interpretado como una imagen que no es literalmente observable, es decir, la representación se entendería como un acto en el cual el ambiente influye al cerebro, interiorizando objetos externos a través de ideas y pensamientos. Tal escenario, aporta significativamente a la construcción de la realidad, por lo tanto, el componente cognitivo está constituido por las percepciones, el conocimiento y creencias, las cuales dan lugar a la actitud por medio de la representación.

Según Van de Berg et al., (2006) el componente cognitivo alude a la convicción de una persona sobre algo como una opinión o un objeto de estimulación externa. Por otra parte, de acuerdo con el componente cognitivo está conformado por la información que posee el sujeto en referencia al componente actitudinal, constituye el fundamento necesario para la creación de la actitud. Por lo tanto, el presente componente es pieza fundamental para componer una actitud.

#### **2.2.3.2 Componente afectivo**

Este componente se fundamenta en los sentimientos positivos o negativos de la realidad; en consecuencia, este componente sería el más característico de las aptitudes, ya que diferencia principalmente las creencias, opiniones y percepciones analizados en componentes anteriores. De acuerdo con Van de Berg et al., (2006) el componente afectivo se resume en el aspecto sentimental, el cual es un componente inherente al ser humano que afecta de manera holística en nuestra vida, dado que

somos producto de nuestros sentimientos y estos nos conducen de manera asertiva o equivocada en la vida.

Por tanto, las actitudes representan sentimientos de agrado, afinidad y rechazo hacia situaciones externas o algún otro ambiente identificable desde un índole social y político (Bem, 1985 citado en Díaz y Franco, 2008).

### **2.2.3.3. Componente conductual**

El componente conductual también denominado conativo o comportamental hace referencia el estado activo de la actitud y, definido como el resultado de la actuación en relación con los anteriores componentes. En la perspectiva de Hussain et al., (2019) el componente conductual es una respuesta de forma oral, gestual o integral a un incentivo de factores externos concretos, las cuales pueden ser expresadas de diversas formas y matices como agresivas, pasivas, exageradas e inesperadas. Por otro lado, Wicker (1969) afirma que el componente en mención es una predisposición del proceder corporal no verbal de un sujeto que reside en dar respuestas evidentes y concretas, provenientes de un estímulo de forma organizada o desordenada, según su propio carácter.

En conclusión, el componente conductual de un individuo debe contar necesariamente con los componentes antes mencionados, ya que es difícil poder separarlos de la actitud. Es importante conocer, entender y aplicar el componente actitud en la práctica docente, dado que es una profesión humanística que requiere del conocimiento holístico del educando denle el proceso de inclusión considerando sus diversidades, apreciando la individualidad e identificando las distintas velocidades de aprendizaje. Por ello, es importante optar por una profesión con vocación.

### **2.2.4. Definición de inclusión**

La inclusión se conceptúa como un grupo de procedimientos dirigidos a promover la interacción de los estudiantes de manera cultural y curricular dentro de las

instituciones (Booth y Ainscow, 2001). Booth y Ainscow (2001) argumentan que la inclusión en los colegios requiere de una evaluación intensiva acerca de la adecuada metodología para la enseñanza y la interacción de alumnos con necesidades educativas especiales.

Por otro lado, Barrio (2009) resalta que la inclusión tiene como objetivo la reducción e identificación de barreras de aprendizaje e interacción, de manera que se potencie las acciones para la mejora y ayuda de toda la población educativa. De igual importancia, Susinos (2015) afirma que la inclusión se entiende como un modelo educativo, en teoría y práctica, que se aplica a nivel mundial teniendo como esencia la defensa del requerimiento para inducir a la transformación de la escuela de manera que sean aptas y, permitan la participación y valoren a todos.

Para alcanzar la inclusión en la educación, se debe desplegar un entendimiento hacia el término de la exclusión, visto en la práctica, así como su formulación e impacto cultural (Slee, 2018). En resumen, la inclusión en la educación requiere brindar un paradigma organizado con base en doctrinas para lograr una identificación y desarticular las barreras dentro de las poblaciones con algún tipo de vulnerabilidad. Para la UNESCO (2017), el mensaje que se desea transmitir a través de la inclusión es práctico: cada estudiante importa y es valorado de la misma manera que a los demás.

Existen diversas investigaciones que se realizaron con el propósito de hallar determinados factores que influyen en el enfoque inclusivo a estudiantes con discapacidad dentro del marco del aprendizaje en aulas de básica regular, con relación a los resultados obtenidos en la última década; uno de los más importantes sería la actitud docente con mayor énfasis en el nivel primario (Kumiawati et al. 2012).

Para alcanzar una educación inclusiva se ha de implementar un oportuno conocimiento de la práctica de la exclusión y sus efectos para lograr un correcto

entendimiento de lo que realmente significa la inclusión (Slee, 2011). Básicamente, la práctica inclusiva debe brindar una constante orientación procedimental con base en los indicadores que permitan la identificación oportuna, temprana intervención y trabajar en disminuir las dificultades de tal vulnerable población.

### ***2.2.5. Inclusión en el ámbito internacional***

La denominación de educación inclusiva involucra tanto a los niños como jóvenes con necesidades educativas especiales los cuales deben insertarse en las legislaciones educativas asumidas para la niñez. Las instituciones educativas deben tener naturaleza inclusiva, deben distinguir y dar respuesta a las diversas condiciones y necesidades de los estudiantes, adaptando las diferentes velocidades de aprendizaje para garantizar la calidad en la educación generalizada a través de currículos apropiados, disposiciones administrativas, metodologías de la enseñanza y manejo de medios con la colectividad (UNESCO, 1994).

La “Convención sobre los Derechos del niño” de 1989 en concordancia a la atención educativa precisada en su artículo 23, que por parte de los estados participantes reconocen que los sujetos en situación de impedimento mental o físico, tendrán derecho a gozar de una vida llena de plenitud y decencia, sin restricciones que garanticen su dignidad. Asimismo, tales países declaran el derecho del infante impedido a recibir cuidados especiales y a proporcionar de manera obligatoria el acceso a una educación efectiva (UNICEF, 2006).

Tales acepciones de gran interés generan un antecedente histórico del fenómeno de la integración educativa gestada en el Informe, Warnock nacido en Europa (Aguilar, 2009). El cual manifiesta que la concepción del derecho a la educación es universal y las finalidades del proceso educativo no demuestran

distinción entre sujetos y, que la educación especial contempla la respuesta de las necesidades de origen educativo de un niño para el alcance de los mismos fines.

El informe previamente mencionado da inicio a un cambio acentuado en el enfoque hacia la educación especial en diversos estados a través del mundo (Mila y Cabot, 1999). Tal cambio orientado a la incorporación de los niños en el ámbito escolar, del cual han opinado varios entendidos con interesantes propuestas generando controversia y obligando a distintas posiciones en relación a la problemática planteada. En relación a esto, López (2005) menciona que la finalidad de la integración de los estudiantes NEE no es propia a una institución sino es la preparación sistemática de la realidad educativa para generar un cambio y que los pilares logren el entendimiento, inducción y disposición del personal docente, como parte principal del ejercicio a realizar y del éxito del mismo.

La declaración de Salamanca lleva la firma de 92 gobiernos siendo considerado el primer reconocimiento internacional para alcanzar las necesidades de los estudiantes NEE, con la finalidad orientada al cambio de la educación hacia una educación inclusiva. En consecuencia, se logró la Convención de los Derechos de Personas con Discapacidad en el 2006, el cual garantiza como derecho a la educación inclusiva.

#### **2.2.6. Inclusión en el Perú**

En el informe de condiciones sociales en América Latina y el Caribe del BID (las siglas corresponden a Banco Interamericano de desarrollo, 2016) en la etapa desde el 2002 y 2014 se distingue un crecimiento de la clase media, reflejada en el alto nivel de estatus, sin embargo, la introducción del concepto de "inclusión" en la política social ha ampliado aún más las disparidades sociales.

Según Gonzales (2013) señala que el término encierra la aceptación de todos los seres humanos con sus diferencias, así como el respeto a sus derechos innatos

para poder acceder a una participación activa sin ningún tipo de exclusión o marginación.

### **2.2.7. Enfoque inclusivo de atención a la diversidad**

El enfoque de las capacidades y la denominación de la diversidad surgen a partir de la Convención de Derechos de las personas con discapacidad en el año 2006, en el cual tienen como núcleo central el derecho a la igualdad de recursos para poner al alcance de todos la igualdad de derechos, justicia, dignidad, y el reconocimiento de sus diferencias, pero con la capacidad de complementar sus fortalezas para realizar o aprender cualquier actividad (Sevilla et al., 2018).

La concepción del término de educación inclusiva ha sido diverso y distinto a lo largo de su historia. Tal como cita Torres (2010), esta denominación habría surgido en los Estados Unidos a mediados de la década de los 80s, en el llamado REI (Regular Education Initiative), el mismo que tuvo en sus objetivos fusionar la educación estándar con la educación especial, es decir, convertir a la institución como un sistema único, el cual pueda ofrecer los mismos recursos en igualdad de oportunidades dentro de un aula estándar; para lo cual se debería generar adaptaciones en la práctica docente y optar por asistencia dentro del aula con el fin de lograr un proceso de cooperación educativa como lo menciona Reynolds (1989, como se citó en García 2013).

De acuerdo a la Ley General N°29973, ley de la persona con discapacidad, dictamina las directrices para la generación, defensa y materialización de los derechos del grupo vulnerable de personas con discapacidad en el país, la misma que debe tener como fin la igualdad de oportunidades con los demás. Para lo cual, en el artículo 35 cita el derecho a la educación aclarando que la población con discapacidad merece el derecho a percibir una educación de calidad amparado en el enfoque inclusivo, el cual debe garantizar la atención a sus potencialidades, fortalezas y barreras con el

propósito de la igualdad de oportunidades. En consecuencia, el proceso de matrícula deberá ser aceptado por toda institución, frente a ello la instancia del Ministerio de Educación actúa como supervisor constante frente a los procesos de las instituciones públicas y privadas (MIMP, 2012).

Norwich y Parasuram (citado en Tello, 2019) destacan que el nivel de aprobación de los docentes frente a la legislación de inclusión sería contraproducente, ya que el mismo tiene relación directa con el compromiso de adaptar sus prácticas en el aula. De acuerdo a las investigaciones de Vaz et al. (2015), se evidencia que muchos docentes muestran rechazo al ingreso de estudiantes con discapacidad, pues juzgan que la inclusión afectaría la calidad en el proceso educativo de los otros estudiantes en aula. Bruni y Aguirre (2008) consideran como una gran barrera para el proceso de atención a la diversidad; la realidad de no contar con docentes especializados o mínimamente instruidos dentro de la escuela, considerando esta realidad un indicador común en casi todos los países.

Ryan (citado en Tello, 2019) alude que el personal directivo de la institución educativa puede ser un factor de cambio al encabezar el liderazgo inclusivo, el cual es un conjunto de actividades que promueve la participación de todos los factores educativos, el incremento de la conciencia crítica y el diálogo, así como la toma de decisiones basado en la formulación de adaptaciones y estrategias dentro de un marco legal y la integración de un enfoque de atención a la diversidad para toda la institución. Siendo importante para alcanzar el éxito dentro del proceso inclusivo y de atención a la diversidad y discapacidad en la educación básica regular.

#### **2.2.7.1. Principios de la educación inclusiva**

Una vital herramienta para el ejercicio de la educación inclusiva es aplicar las bases correctas como lo son las mencionadas a continuación:

##### **a) Equidad**

Se requiere que las instituciones educativas extiendan sus alcances sin desigualdad alguna, sin segregaciones y brinden las mismas oportunidades, respetando las individualidades para su incorporación en la sociedad (Blanco, 2008).

#### ***b) Comprensividad***

La homogeneización es una práctica tradicional que no debería aplicarse en la actualidad. Las instituciones educativas tienen el deber de trabajar con un currículum de amplia base, accesible y adaptable, que rescate la diversidad de raza, credo, origen étnico, nivel económico y núcleo familiar, considerando al estudiante como un sujeto íntegro y preparado para ser un ciudadano libre, autónomo y crítico (Blanco, 2008).

#### ***c) Generalización***

La preparación de los niños, niñas y adolescentes orientados a afrontar las diversas dificultades de la vida deben darse de forma global, demostrando sus habilidades y destrezas para fortalecer su autonomía, y así le permita asumir y dar respuesta a nuevas realidades (Blanco, 2008).

### ***2.2.8. Dimensiones de la inclusión***

El diseño de la herramienta Themis (denominada en su versión original como Themis inclusion tool) fue diseñada por personal de investigación de la Universidad de Murcia, así como de la Universidad de Manchester con el objetivo de brindar una herramienta de valoración y progreso del proceso de inclusión en las escuelas (Azorín, Ainscow, Arnaiz y Goldrick, en prensa). Cabe resaltar que el nombre proviene de la cultura griega; Themis es la diosa griega que simboliza la figura de la inclusión como justicia social. Dicho instrumento está compuesto por tres dimensiones: contexto, recursos, y procesos; además, en el campo de la educación debe crear espacios para orientar hacia el proceso de inclusión del cual se menciona en otros trabajos (Azorín, 2017).

Por otro lado, tal instrumento consta de 27 interrogantes, los cuales proponen una reflexión en relación a aspectos asociados a la inclusión (Azorín, 2018). Este instrumento genera la participación y revisión de diversos contextos internos y externos de los centros educativos, su logística que pueda permitir atender a la diversidad y el desarrollo de diversos cambios en la escuela.

#### **2.2.8.1. Dimensión 1: analizando el contexto de la escuela.**

Para Azorín (2018) es la realidad demográfica, sociodemográfica, socioeconómica y sociocultural, la legislación en política educativa, valores, programa de prevención de violencia, relación docente-estudiante, colaboración multidisciplinaria, centro escolar, familia, comunidad y uso de redes colaborativas. En ese sentido, es el contexto socioeconómico en concordancia con el buen ambiente escolar y la comunidad con participación de todos los actores de la comunidad escolar y sociedad civil.

#### **2.2.8.2. Dimensión 2: valorando recursos para la inclusión**

Los ítems de esta dimensión están relacionados con los bienes logísticos, tecnológicos, físicos, de infraestructura, formativos y comunitarios (Azorín, 2018). Por otro lado, se puede concebir esta dimensión como los agentes de participación humanos y logísticos destinados a la preparación e instrucción docente en la práctica inclusiva con participación de la sociedad civil.

#### **2.2.8.3. Dimensión 3: desarrollando procesos inclusivos**

Es el homenaje al respeto de la diversidad, valoración de las diversidades, estrategias de enseñanza, procesos de enseñanza aprendizaje, trabajo heterogéneo, flexible y organizado para las evaluaciones, procesos, diagnósticos y resultados de las etapas educativas (Azorín, 2018). Asimismo, es el desarrollo de estrategias de participación activa dirigido desde la práctica docente hacia la comunidad estudiantil.

### **2.2.9. Indicadores de las dimensiones de la variable inclusión.**

#### **2.2.9.1. Dentro de los bordes escolares: aspiraciones inclusivas**

Este primer indicador tiene como propósito identificar la predisposición de la institución, el docente y la legislación para la inclusión de los niños TEA. De tal forma que, se realizan preguntas direccionadas a reconocer si la legislación nacional cumple en responder a las necesidades de los alumnos con habilidades diferentes; si los centros educativos, específicamente el director promueve prácticas inclusivas en un contexto de equidad y democracia, y finalmente, si el docente se identifica y promueve con los valores vinculados al principio de inclusión reconociendo las características de sus alumnos vulnerables para incluirlos y prevenir casos de discriminación.

Según Ainscow y Booth (2002) es una práctica continua la implicación de una educación inclusiva con legislación, ejercicio y prácticas de su cultura diversa, de tal forma que se involucre a la sociedad con este grupo cada vez más amplio. La figura de liderazgo en la educación inclusiva debe sostener, entender y descifrar la realidad tanto local y hacia dónde se dirigen los intereses de los estudiantes; además emprender cambios y adaptaciones que sustentan una educación con intención inclusiva de desarrollo, tal como lo menciona (Angelides,2011).

#### **2.2.9.2. Entre colectivos escolares: docentes, estudiantes y familiares**

El presente ítem se basa en el entorno y ambiente de convivencia donde actúan los docentes, estudiantes y familiares para la inclusión de alumnos vulnerables. Se resalta la necesidad de respeto, la colaboración entre docentes (inclusive la co-enseñanza), así como la comunicación y la involucración de las familias dentro de la educación de sus hijos. Según Hernández y Medina (2014) subraya que la integración conlleva a la responsabilidad de la trascendencia de las acciones, una apertura a la existencia sin estigmas o segregaciones entendiéndose la diversidad como

oportunidad de enseñanza de principios básicos de la convivencia humana sin distinción alguna ni límite de acción.

Por otro lado, González y Carrascal (2022) argumentan que cada vez es más alta la cantidad de estudiantes con habilidades diferentes dentro del aula; por lo que muchos colegios necesitan plantear nuevas estrategias educativas para sobrellevar la situación, siendo la co-enseñanza una opción frecuentemente elegida. El trato que se realice en ambos docentes debería ser de manera paralela, primando la democracia y la participación en el respeto, complementando así en el intercambio de ideas y acciones implementadas en el aula (Castro y Rodríguez, 2017).

### **2.2.9.3. Más allá de las puertas de la escuela: stakeholders y familia**

En el presente ítem, la atención se centra en los esfuerzos y acciones que se realizan con otros individuos que no necesariamente pertenecen al entorno escolar. En consecuencia, se toma en cuenta la participación y disposición de las autoridades locales para la creación de campañas o mejoras de servicios que atiendan a las necesidades de niños con habilidades diferentes, si la institución colabora con otras instituciones nacionales o internacionales para la mejora de las prácticas, o si existen colaboradores o asociaciones que participan del proceso educativo.

El rol del docente es importante en la inclusión de los niños con habilidades especiales; sin embargo, la figura parental y la sociedad civil poseen un tercio de la responsabilidad dentro del fenómeno inclusivo de la educación por las acciones implementadas y la dirección que conlleva frente a la indiferencia en relación a las obligaciones gubernamentales que descuidan esta proporción vulnerable (Lay y Anguiano, 2019).

### **2.2.9.4. Personal: capacitación docente**

Martínez et al. (2017) argumentan que, al no estar preparados para atender las necesidades de los alumnos con capacidades diferentes, muchos profesores derivan

esta tarea a otros profesionales, desistiendo que la formación del profesorado es una actividad continua, entendida como la búsqueda de nuevas estrategias para avanzar en el desarrollo personal y, lo que es más importante en el aprendizaje entre iguales e individual. De tal manera, este indicador se centra en los conocimientos y acciones que plantea el docente para atender a estudiantes con habilidades diferentes. Por ejemplo, si el docente participa en cursos de capacitación, seminarios o conferencias y si este colabora en proyectos de innovación docente que atiendan a las necesidades de inclusión en el centro educativo que labora.

#### **2.2.9.5. Institucional: humano, material, tecnológico, físico y la escuela como recurso**

El presente indicador se enfatiza en conocer si el centro educativo responde a las necesidades de los estudiantes en relación a la disponibilidad de asesorías, especialistas, auxiliares (recursos humanos) y al equipo tecnológico, mobiliario, instalaciones y recursos didácticos (recursos materiales). A través de las diversas investigaciones se ha demostrado una actitud docente positiva que, sin una preparación previa tienden a realizar constructos pedagógicos con respectivas adaptaciones en las actividades y ejercicios que complementen y apunten al desarrollo de las capacidades individuales de los estudiantes TEA utilizando los recursos y materiales disponibles en la institución; sin embargo, si los esfuerzos son valorados, los directivos han de tomar en cuenta los precedentes en la intervención a cada estudiante con la finalidad de llevar un registro de instrumentos y recursos requeridos para la atención de este grupo (De La Torre, 2020).

En añadidura, se expresan enunciados que permitan determinar si los centros educativos ofrecen actividades extraescolares y vacacionales para el desarrollo continuo del alumnado como de las familias, puesto que es conocido el beneficio que estas tienen para la socialización y mejora en el rendimiento académico (Molinuevo,

2008; Cladellas et al., 2013). Citando a Mahoney y Sattin (2000), los alumnos que asistían a actividades extraescolares con pares de la misma edad, observados al menos por un adulto responsable mostraban menores conductas antisociales que los que participaban en actividades extraescolares con grupos de diferente edad. Por lo tanto, se infiere que la importancia de asistencia a estos cursos, donde alumnos con habilidades diferentes estén involucrados, puede fomentar un ambiente inclusivo.

#### **2.2.9.6. Local: vecindario**

Según Rivera y Pomahuacre (2022) la figura de las bibliotecas no se limita a un espacio de lectura sino de integración frente a los intereses de la comunidad fortaleciendo las bases de la comunicación, interrelación y contacto frente a las realidades diversas con un principio de convivencia y aprendizaje mutuo. Asimismo, Lara (2018) menciona que el problema no radica en la inclusión social de los niños TEA, sino en la falta de recursos didácticos provistos por el Estado para el aprendizaje eficiente de este grupo. Las figuras, las texturas y los colores son temas básicos que deben ser tratados con alumnos TEA para que estos puedan comenzar con el proceso de lectoescritura.

En consecuencia, el indicador “local: vecindario” centra su atención en determinar si la localidad o comunidad en la que se encuentra el colegio brinda y gestiona los recursos necesarios según la demanda de los estudiantes; por ejemplo, si existe una biblioteca comunal donde los alumnos puedan recurrir de ser necesario, resaltando que estos espacios deben de contener recursos y materiales que también fortalezcan el aprendizaje de estudiantes con habilidades diferentes.

#### **2.2.9.7. Presencia: tomando la diversidad en cuenta**

La actividad educativa en niños con necesidades especiales debe ser una tarea hacia el desarrollo del estudiante reconociendo todas sus habilidades y superando las

barreras que posee. Por lo tanto, es una educación con una perspectiva positiva, como lo subraya Morenza y Terré (1998).

Además, es necesario resaltar que en el escenario de aprendizaje entre el sujeto que recibe el estímulo y la acción de recepción siempre es necesario una figura de facilitador. En el caso de los estudiantes TEA ha de ser el docente como figura mediadora para la mejora personal activa de acuerdo a lo expuesto por Vygotsky (citado en Morenza y Terré, 1998). Citando a Cuesta et al. (2016) menciona que en la intervención a los niños TEA, con respecto al proceso educativo de enseñanza aprendizaje, se han de tomar todas las medidas de apoyo desde un inicio con el objetivo de lograr la autonomía en sus actividades operativas. Por lo tanto, las acciones y adaptaciones durante el proceso y el gradual retiro de apoyo para este grupo son fundamental.

De tal manera, el actual indicador hace referencia al docente que interpreta la diversidad de alumnos y sus necesidades como una característica que enriquece su labor docente. Asimismo, se cuestiona acerca de las acciones docentes frente a los intereses del alumnado, si se planifica, adecúa, actualiza y adapta su enseñanza al grupo que enseña; además, si diseña de manera creativa sus lecciones incluyendo actividades de refuerzo, ampliación y de desarrollo de habilidades académicos en entornos colaborativos.

#### **2.2.9.8. Participación: empoderamiento de todos**

El presente indicador permite la reflexión acerca de las acciones del docente en relación a la organización del aula durante las actividades propuestas; por ejemplo, si el docente establece grupos heterogéneos o si permite la agrupación flexible. Además, se cuestiona acerca de la existencia de apoyo, retroalimentación docente y de sus pares en las actividades desarrolladas, como también si se otorga mayor

tiempo de resolución a las actividades o se implementan recursos adicionales, de ser necesario.

Según García (2003) el docente como individuo debe buscar ser innovador, ser distinto, buscando la mejoría constante; por lo tanto, la figura de la alteridad es necesaria dentro del proceso personal y profesional. Entonces, el docente debe buscar las estrategias adecuadas para la integración y el desarrollo de todos los estudiantes a su cargo, considerando la inclusión de los alumnos más vulnerables en los grupos académicos formados dentro del aula.

Un ejemplo de adecuación de las actividades para la inclusión de niños TEA en el aula en grupos colaborativos, es lo expuesto por García (2010) quien menciona como referencia el denominado TEACCH Program, sigla que en su traducción en español significa Tratamiento y Educación de niños Autistas y con otras discapacidades de comunicación de la Universidad de Carolina del Norte, programa que propone una serie de estrategias educativas integrativas entre familia y docentes con el fin de instruir al estudiante en su entorno familiar, educativo y social para desarrollar y promover las habilidades tanto en el campo del lenguaje, cognitivo conductual y social.

#### **2.2.9.9. Logros: progreso y evaluación**

El proceso de evaluación se encuentra dentro del campo educativo a través de grandes desafíos educacionales; sin embargo, es imprescindible adecuarla con el fin de generar conflictos cognitivos, dudas y hallar las consecuentes respuestas, las cuales han de seguir generando interrogantes para apuntar a la excelencia académica educativa como práctica ininterrumpida de acciones, tal como lo afirma García (2012).

Por lo tanto, el indicador de logros presenta enunciados que permiten que los docentes analicen acerca de la forma en cómo evalúan a sus estudiantes; por ejemplo, si es que existe preferencia por evaluaciones sumativas o formativas, evaluaciones

que incluyan solo el desempeño del estudiante de manera individual o en grupo y, si los docentes emplean una gran variedad de instrumentos con criterios de evaluación flexibles en su labor. Por otro lado, este indicador también cuestiona acerca de los esfuerzos de los centros educativos respecto a la familiarización de los nuevos estudiantes ingresantes con el entorno educativo, también sobre las acciones que realizan para que los alumnos logren un tránsito favorable de una etapa educativa a otra.

El proceso de evaluación de los estudiantes TEA debe ser considerado de acuerdo a ciertas características, metodologías y técnicas que motiven, anticipen y permitan un adecuado sistema de resolución, teniendo en cuenta el periodo de atención y concentración de los mismos. Asimismo, la evaluación de los niños TEA no es la única forma cuantitativa sino cualitativa debido a la complejidad de las características individuales, su grado de autonomía y empatía hacia la actividad sugerida, como lo refiere Gonzales et al. (2016).

#### ***2.2.10. Necesidades educativas especiales NEE.***

En el año 1960, André Ferré argumentaba la separación de determinados grupos por sus características psicológicas y mentales asignándoles claramente el régimen de una educación especial que promovía el aislamiento de los estudiantes con tales características (Chipana, 2016). Dicha aseveración se fundamentaba en un contexto de hace más de medio siglo, en el que después de diversos estudios se logró concertar que las necesidades educativas especiales son condiciones fisiológicas y mentales que no deben ser tomadas de forma discriminatoria sino por el contrario, que promueva la inclusión frente a una convivencia social igualitaria para todos.

En concordancia, la denominación de necesidades educativas especiales evidencia un conjunto de dimensiones que comprenden al concepto. Un gran número de estudiantes afirman que esta denominación describe la necesidad de los docentes

para dar respuesta a los déficits de los estudiantes. Asimismo, esta denominación se asociaría con el déficit que presentan los alumnos con dificultad para lograr la llamada educación de calidad.

Por lo tanto, resulta complicado definirlo bajo solo un concepto, debido a su alcance ya que se estaría nombrando dificultades tanto en el ámbito del aprendizaje, adecuación al proceso mismo y dificultad de integración debido a las circunstancias de discapacidad física, mental o cognitiva

En 1948 la ONU comprendía a la educación inclusiva como un conjunto determinado por género, condición intercultural, procedencia, discapacidad, así como la diversidad sexual dentro de la base de los derechos humanos, posteriormente la UNESCO (1994) reflexionó que el término de “necesidades educativas especiales” fue distorsionado en la Conferencia Mundial de Salamanca, con respecto a los principios de tal evento. Rosa Blanco aseveró que el término adecuado al tratar acerca de las necesidades educativas especiales de los estudiantes debería primar en lugar de la concepción de los estudiantes con necesidades educativas especiales (Blanco, 2010). Por contradictorio que parezca la terminología antes mencionada, se trabajó en sus inicios para no estigmatizarlos (Warnock, 1978). Desafortunadamente, los resultados fueron contradictorios.

Según Torres (2010) indica que el proceso de educar dentro de la diversidad no se limita a la incorporación de medidas extraordinarias de adecuación para las personas NEE; por el contrario, tendría como base la asimilación o la creación de un modelo curricular facilitador del proceso de aprendizaje homogéneo que sea capaz de rescatar las diversas fortalezas dentro del aula.

### **2.2.11. Trastorno espectro autista.**

Se define al autismo como un grupo de distintas variaciones de nivel del cerebro en el ámbito del neurodesarrollo, los cuales se evidencian en la primera

infancia y permanecen durante toda la vida. La principal barrera se constituye en la comunicación, interacción, así como la dificultad en las relaciones sociales y en acciones de interés personal y actividades cotidianas. Dentro del trastorno del espectro autista se consideran escalas de discapacidad y multidiscapacidad en los cuales el componente cognitivo puede variar desde la discapacidad cognitiva hasta la superdotación dependiendo un grado y condición.

La incidencia en varones suele ser de 4 a 1 en relación con las mujeres. La población autista maneja perfiles cognitivos, perceptivos, ejecutivos y procesales de influencia social atípica en el cual la genética y los factores ambientales son los factores influyentes. El reconocimiento de ciertos indicadores, así como la detección temprana sería crucial para una temprana intervención, principalmente enfocada a desarrollar la comunicación del aspecto social y aplacar en ciertas condiciones la ansiedad y la posible condición de agresión.

En 1908 se incorpora este desorden neuronal a partir de las investigaciones de Eugen Bleuler en su monografía "Demencia Precoz en un grupo de esquizofrenia", dentro de las referencias de pacientes con esquizofrenia denominado como trastorno considerándolo dentro de las 4A, características de la esquizofrenia, como síntomas fundamentales equivalentes a trastornos de la asociación, afectivo, ambivalencia y autismo; siendo el psiquiatra quien adopta por primera vez el término autismo (Pacheco, 2015). Posteriormente, en el año 1943 el psiquiatra Leo Kanner publicó un artículo adoptando el término autismo en la concepción de síndrome del autismo, señalando como la incapacidad para relacionarse con otros. Asimismo, la presencia de irregularidades del lenguaje con diversificaciones que surgen desde la mudez hacia una escasa producción de comunicación intencionada, restringidos intereses, movimientos repetitivos sin un propósito claro de acción con intención.

Paralelamente, Hans Asperger, médico en psiquiatría y pediatría difundió en 1944 "Die Autistischen Psychopathen", investigación en la cual se observaron 4 niños de indicadores similares con severas alteraciones sociales; sin embargo, manifestaron buenas habilidades verbales denominados como pequeños profesores, entre otros. Esta publicación fue desconocida hasta 1991 cuando es traducida al inglés por Lorna Wing, psiquiatra de nacionalidad inglesa, quien renombrara el término de psicopatía autista por síndrome de Asperger (Bonilla y Chaskel, s.f.).

### **2.2.12. Ley de inclusión de los niños TEA trastorno del espectro autista.**

El marco legal en educación se encuentra contemplada en La Ley General de Educación N°28044 (2003) la misma que se sostiene en La Ley de Protección de las Personas con Trastorno de Espectro Autista (TEA) N°30150 (2012) así como el Plan Nacional para las Personas con Trastorno Autista (2017), las mismas amparan los derechos de este grupo de personas y estudiantes, los cuales han de ser atendidos en sus diversas realidades, rescatando sus fortalezas e identificando las barreras que han de contemplar el sector educativo para ser derribadas y dar paso a una integración responsable y efectiva.

Como se mencionó anteriormente, la ley general de educación (2003) aborda la atención a niños en sus tres niveles de la misma forma que con estudiantes con NEE. En el ínterin, las leyes 29973 del 2002, ley 30150 del 2014, así como el Plan Nacional con Trastorno de Espectro Autista (2017) destacan precisamente la urgencia de la atención a niños con NEE, mencionadas en las dos últimas leyes abocadas a niños con TEA, por esta razón, el Ministerio de Educación del Perú dispone a nivel nacional que las instituciones educativas fomenten el compromiso de recibir niños en inclusión en la proporción de 2 casos por aula.

### **2.2.13. Aspectos sociodemográficos**

Son un conjunto de directrices las cuales son compuestas por ciertas características referidas al sexo, edad, educación, estado civil, religión, tasas de natalidad y mortalidad propiamente, las cuales son tomados de cada individuo para un análisis en conjunto de cualquier estudio (Martínez et al., 2018).

#### **2.2.13.1. Características sociales**

Dentro de la relación social se contemplan diversos factores que influyen en el comportamiento de las personas en una sociedad, los cuales podrían ser la ocupación, procedencia, nivel económico y grado de estudios (Quispe y Vega, 2019).

##### **a) Grado máximo de estudios**

Según el epistemólogo de origen alemán Rudolf Carnap en relación a las ciencias formales, naturales y sociales; el nivel de doctorado es quizás el mejor referente para un profesional ya que al lograr el nivel más alto de doctor contribuye efectivamente con su aporte en la investigación a las ciencias (Mendoza, 2000). Por lo tanto, el grado de un profesional evidencia su preparación frente a los desafíos de su profesión.

##### **b) Plan de estudios que fue formado**

Los planes de estudio se consideran como el camino obligatorio que se ha de recorrer desde el punto de partida de la profesión elegida hasta la meta como parte de su preparación integral profesional. Asimismo, es considerado como currículum (del latín currículum: pista de carreras. El área de estudio frente al currículum es muy amplia, no abarcando solamente al contenido sino también tomando como referencia los métodos de enseñanza y aprendizaje; de la misma forma, comprendería los determinados propósitos y expectativas que se plantea como meta a alcanzar (Rogers y Taylor, 1999).

##### **c) Experiencia como docente**

El concepto de experiencia es difícil de ser estudiado desde un solo punto de vista ya que es relevante y de crucial importancia para comprender diversos tipos de comportamientos, ideas, actitudes, pensamientos y modos de actuar. En referencia a la palabra experiencia conceptualiza a las vivencias exploradas y las que no se pueden divulgar; sin embargo, se ve reflejado en nuestros actos futuros porque lleva la referencia de la interiorización y exteriorización de todo lo vivido por un sujeto. Dentro del ámbito pedagógico, se refiere propiamente a la praxis y de acuerdo con la corriente constructivista todas las experiencias son los cimientos que construyen la formación (Murillo, 2018).

#### **d) Experiencia integración con niños TEA**

Dentro de la práctica docente, la experiencia con niños autistas es un largo camino lleno de muchos desafíos por las mismas características de la condición en la cual priman la excesiva dependencia, la carencia del lenguaje, la dificultad de entendimiento de comandos, la comprensión literal, ecolalia, movimientos estereotipados, entre otros. Sin embargo, la vocación es quizás la herramienta más importante al integrar todos los esfuerzos en pro de los avances del estudiante, en las que uno puede encontrar grandes y agradables sorpresas por las habilidades extraordinarias que poseen como lo son su memoria fotográfica, los niveles de logro en cuanto a la empatía, el desarrollo de la comunicación no verbal frente a los estímulos y la relación que uno puede llegar a mantener con un estudiante en esta condición que va más allá de las palabras (Vilagut, 2007).

#### **e) Grado que atiende actualmente**

Los planes de estudio según el MINEDU (2016) contemplan que el nivel inicial está dividido en dos ciclos; el primario, en tres ciclos; y el nivel secundario, en dos ciclos. En el nivel primario, el tercer ciclo comprende el primer y segundo grado, el cuarto ciclo comprende el tercero y cuarto grado, y el quinto ciclo, quinto y sexto

grado. En el nivel secundario, el sexto ciclo comprende al primer y segundo grado; finalmente, el séptimo ciclo comprende el tercer, cuarto y quinto grado.

#### **f) Participa en la carrera magisterial**

La ley N° 29062 menciona en el capítulo 3, artículo 10 que la escala del magisterio permite llevar el registro de la experiencia profesional del docente a nivel nacional cuando estos sirven para el gobierno el mismo que es divulgado de manera digital en el portal del MINEDU, Además, existen 5 niveles de acuerdo al artículo 7 de la ley en mención, donde el docente se promueve de nivel a partir de un determinado número de años y requisitos.

#### **2.2.13.2. Características demográficas**

Dentro del aspecto demográfico se contempla la siguiente información definiendo la finalidad de estudio en la cual puede contemplar la edad, el sexo, raza y condición civil.

Tal información es relevante al trabajar investigaciones en la que se involucran personas, un mapeo de ciertos indicadores nos brinda un estudio holístico y la confianza en dar respuesta a nuestras hipótesis.

##### **a) Género**

Son el conjunto de los diversos rasgos característicos del individuo-muestra, tales como físicos, biológicos que marcan una distinción ante otros, pudiendo ser reagrupados dentro de un mismo sexo o no. En otras palabras, se refiere a la segmentación de ambos existentes en el grupo humano. La variable que refiere al sexo puede proveer en una investigación valoración importante (CIE, 2007).

##### **b) Edad**

Esta categoría se encuentra dentro del periodo de vida, el ser humano desde el nacimiento hasta el momento de la muerte, lo cual se agrupa por etapas de adulta temprana, intermedia, pre mayor y mayor donde la experiencia de vivencias tiene una

especial atención por tal motivo es considerada de importancia en las investigaciones que refieren el área educativa (Quispe y Vega, 2019).

El factor edad puede influir en el sentido de emisor, frente a las diversas realidades de recepción de los estudiantes la cual podría dirigir sus fuerzas tanto en las estrategias, metodología y comunicativas. Las habilidades blandas en este aspecto se evidencian al brindar el contacto directo a un grupo de estudiantes que a la vez son de diversas naturalezas y percepciones. Los diversos estudios enfatizan aspectos como la percepción del alumnado frente a los docentes, en cuanto a que los primeros consideran que hay diferencia del contacto entre docente joven y mayor, por otro lado, la percepción de los docentes se dirige al aspecto de la experiencia como mejor docente.

### **2.3. Marco conceptual**

- a) Trastorno espectro autista.** La definición más relevante del trastorno de espectro autista tiene como base diversos indicadores dentro del trastorno generalizado del desarrollo en el ámbito del lenguaje comunicativo, desarrollo activo, autonomía, estereotipias, fijaciones y funcionamiento social conductual (Stratheam, 2009; Zwaigenbaum et al., 2009; Geschwind, 2009). El desarrollo activo es un término que encierra aspectos como la disposición, la retentiva, la permisividad mental, autocontrol de la impulsividad, el origen de las diversas acciones (Hill, 2004). Las dificultades motoras como la presencia de hipotonía y apraxia son indicadores en situaciones particulares añadidos a los anteriores (Geschwind, 2009). Entre los diversos indicadores antes mencionados sobresale una barrera sustancial como la facilidad de adaptación social (Antonak & Livneh, 2000)

- b) Actitud docente.** Es la habilidad del acto humano de acuerdo a sus constructos emocionales, cognitivos y de conducta en virtud de los intereses de sus estudiantes según (Ojok y Wormnaes, 2013; Thaver y Lim, 2014). Es aquella motivación resultante de una preocupación hacia sus estudiantes con la mayor consideración y respeto a sus destrezas y barreras para el exitoso proceso educativo. La actitud positiva docente es el ingrediente que se ha de llevar hacia la práctica de enseñanza; asimismo, se considera la necesidad que las actitudes han de ser un factor de evaluación en el proceso de contratación docente.
- c) Idioma inglés como lengua extranjera.** Según Poulisse (1990) rescata la práctica del idioma como segunda lengua la conexión entre el uso de estrategias, la formación de las actividades propuestas, así como el nivel comunicativo de los miembros intervinientes, empatía y la realidad del estudiante con resultados de éxito o contrario.
- d) Necesidades educativas especiales.** Para Al-Mousa (1999) tal término hace referencia a quienes mantienen diferencias en sus diversas capacidades tanto físicas, emocionales, cognitivas y sensoriales, así como su desenvolvimiento académico y comunicativo. El investigador García (2010) propone la aceptación e involucramiento a la variedad de NEE originado desde la institución educativa para implementar prácticas flexibles de adaptación no sólo dirigida a esta población sino generar un trabajo colaborativo a la población estudiantil, generando una convivencia estratégica cambiando así la educación tradicional por una nueva educación en la que se brinde un desarrollo integral a todos los estudiantes en un entorno conveniente y fuera de exclusiones.

- e) Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad.** Se entiende el enfoque inclusivo como aquella mixtura general de semejanzas y diferencias que tiene como finalidad de unirlos en beneficio de la cristalización de diversos fines organizacionales como lo cita Hubbard (2004) y Thomas (2010) señala que aquel enfoque es la correcta gestión de la aceptación de la diversidad en un nivel de excelencia entre las semejanzas y la disparidad antes mencionada.
- f) Common European framework (C.E.F).** El M.C.E Marco Común Europeo brinda una base para el diseño de implementación de programas relacionados a la enseñanza de idiomas, directrices del currículo, evaluaciones, textos de consulta y trabajo, etc., en el continente europeo. Este es descrito con exhaustividad, el contenido que ha de llegar a los estudiantes de idiomas con el propósito de lograr un conocimiento tanto holístico, cultural, comunicativo como eficaz, considerando las competencias lingüísticas que brinden el progreso tanto al inicio, durante el desarrollo y permanente.

## **2.4. Hipótesis de la investigación**

### **2.4.1. Hipótesis general**

El nivel de importancia de la actitud docente en el proceso de inclusión de estudiantes TEA es alto en egresados de la carrera de Idioma Extranjero de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann.

### **2.4.2. Hipótesis específicas**

- a) La influencia del componente cognitivo en la actitud docente en el proceso de inclusión de estudiantes TEA es alta en egresados de la carrera de Idioma Extranjero de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann.

- b) La influencia del componente afectivo en la actitud docente en el proceso de inclusión de estudiantes TEA es alta en egresados de la carrera de Idioma Extranjero de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann.
- c) La influencia del componente conductual en la actitud docente en el proceso de inclusión de estudiantes TEA es alta en egresados de la carrera de Idioma Extranjero de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann.
- d) La influencia de los aspectos sociodemográficos en la actitud docente en el proceso de inclusión de estudiantes TEA es alta en egresados de la carrera de Idioma Extranjero de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann.

## 2.5. Operacionalización de las variables

**Tabla 1**

Variable	Dimensiones	Indicadores	Instrumento	
<b>Independiente</b>	Actitud docente "Disposiciones permanentes de ánimo conformadas por una serie de convicciones y sentimientos que llevan al sujeto que las tiene a actuar y expresarse según ellas en sus actos y opiniones (SierraBravo,1999, p.371) Actitud de los docentes hacia la inclusión de estudiantes TEA.	Componente cognitivo Preguntas del #1 al #17	Conoce las características de estudiantes TEA y empleo de didáctica adecuada en su proceso de aprendizaje.	Cuestionario MAD 1 y MAD 2
		Componente conductual Preguntas del #18 al #30	Reconoce las características de los comportamientos insertos en la integración escolar como acciones dentro del entorno educativo.	
		Componente afectivo Preguntas del #31 al #40	Valora a los estudiantes TEA de manera holística a partir de su afectividad.	
<b>Dependiente</b>	Inclusión	Analizando el contexto de la escuela. Preguntas de # 1 al #23	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dentro de los bordes escolares: aspiraciones inclusivas.</li> <li>- Entre colectivos escolares: docentes, estudiantes, y familiares.</li> <li>- Más allá de las puertas de la escuela: skateholders y familia</li> </ul>	Cuestionario THEMIS
		Valorando recursos para la inclusión. Preguntas del #24 al # 26	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Personal: Capacitación docente</li> <li>- Institucional: humano, material, tecnológico, físico y la escuela como recurso.</li> <li>- Local: vecindario.</li> </ul>	
		Desarrollando procesos inclusivos. Preguntas del #27 al #65	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presencia: tomando a la diversidad en cuenta.</li> <li>- Participación: Empoderamiento de todos.</li> <li>- Logros: Progreso y evaluación.</li> </ul>	

*Operacionalización de las variables*

## **Capítulo III**

### **Marco metodológico**

#### **3.1. Descripción del tipo y diseño de la investigación**

##### ***3.1.1. Tipo de investigación***

El tipo de investigación del presente estudio fue descriptivo, ya que busca especificar las propiedades de mayor significación de los individuos, conjuntos, grupos comunitarios, segmentos o cual sea el objeto analizado medido y evaluado (Sampieri 2010, 80) con un enfoque cuantitativo de fondo cualitativo, por la naturaleza de la investigación al ser secuencial y probatoria como lo explica Sampieri.

##### ***3.1.2. Diseño de investigación***

De diseño no experimental transeccional o transversal, es decir, los datos son recopilados en un tiempo y momento exclusivo planteando como objetivo la descripción de las variables de estudio para el análisis de su influencia y repercusión (Sampieri,2012, 151)

Un proceso tan delicado como una investigación suele tener diversos pasos, un proceso en el cual no se debe evitar ninguna etapa, como la delimitación de objetivos, preguntas, establecer hipótesis, determinar las variables, analizando los métodos de recolección de datos y procesamiento (en la mayoría se utiliza métodos estadísticos) finalmente se rescatan las conclusiones respecto de las hipótesis (Sampieri,2012:4).

#### **3.2. Descripción del universo físico y social de ejecución de la investigación**

La unidad de estudio estará constituida por todos los docentes egresados de la UNJBG del Área de Inglés de la UNJBG

### **3.3. Descripción de la población y muestra**

#### **3.3.1. Población**

La población de estudio estuvo conformado por 200 docentes egresados de la UNJBG del Área de Inglés de la UNJBG, de las diversas currículas.

#### **3.3.2. Muestra**

El tamaño de la muestra ha sido compuesto por 50 docentes egresados de la UNJBG del Área de Inglés de la UNJBG

### **3.4. Descripción de las técnicas e instrumentos de investigación**

#### **3.4.1. Técnicas de recolección de datos**

Variable 1: (Independiente) La actitud docente.

Técnica: la encuesta.

Instrumento:

La cual está dada por una escala de actitudes denominado MAD, (Medición de Actitudes Docentes) elaborado por Guarélla, et al. (2000), quien empleó una escala de actitudes dirigida hacia la integración educativa nombrado MAD. Esto fue basado en el escalamiento de rangos de Likert (Sampieri, 1997 y Nadelsticher, 1983) el cual las opciones son:

Totalmente de acuerdo (TA)

De acuerdo (A)

Indiferente (I)

Desacuerdo (D) y

Totalmente en desacuerdo (TD)

Este instrumento es considerado como un fundamento socio-filosófico, el cual hace referencia "al valor del hombre-persona como ser social sin condicionamientos o

distinciones dentro de los diferentes ámbitos en los que interactúa, concretamente la familia, comunidad y trabajo”.

La primera es un cuadro de medición sociodemográfico y la segunda constituida por 45 preguntas, las cuales son herramientas de indagación. La cual está dada por un cuestionario de registro de datos sociodemográficos y medición de Actitud Docente MAD 1 y MAD 2

El cuestionario MAD 1 fue aplicado a los docentes con la finalidad de conocer la realidad demográfica, el nivel de preparación académica, currícula y si pertenece a la carrera magisterial, es información referencial del universo a trabajar.

El cuestionario MAD 2 demostrará la actitud al tema, así como a los niños TEA

Variable 2: (Dependiente) inclusión

El desarrollo del presente instrumento denominado Herramienta Themis (la cual en su versión inglesa original es Themis Inclusión Tool) fue trabajado por un colectivo de investigadores de la Universidad de Murcia y Manchester con el objetivo de medir el mejoramiento de los centros escolares hacia la inclusión (Azorín, 2017).

La presente herramienta lleva en su composición tres dimensiones, las cuales son el contexto, el recurso y el proceso. Asimismo, está compuesta por 27 cuestiones de índole reflexiva en las que se plantean situaciones relativas a la inclusión adicionalmente de un cuestionario formado por 65 ítems con su escala respectiva. Themis fomenta la inspección del docente sobre situaciones en las que están involucradas las escuelas, los bienes y materiales a disposición para una atención inclusiva y los procedimientos (sean inclusivos o no) que se ejecutan en los centros educativos. Finalmente, la herramienta se halla dentro de un abanico de instrumentos parecidos que procuran apoyar en la autoevaluación de las escuelas en vías de la inclusión.

### **3.4.3. Técnicas de procesamiento y análisis de datos**

#### **3.4.3.1. Procesamiento**

- Aplicación de cuestionarios MAD 1 y MAD 2
- Aplicación de cuestionario THEMIS
- Codificación
- Tabulación mecanizada

#### **3.4.3.2. Presentación**

- Tablas
- Figuras

## **Capítulo IV**

### **Marco operacional**

#### **4.1. Descripción del trabajo de campo**

##### ***4.1.1. De implementación***

Para el inicio de la investigación se adaptó el cuestionario de Guarrellá (2000), un cuestionario que consta de dos partes, una de información sociodemográfica y la segunda parte acerca de la actitud docente.

Además, se tradujo el cuestionario herramienta Themis (la cual en su versión inglesa original es Themis Inclusion Tool) fue trabajado por un colectivo de investigadores de la Universidad de Murcia y Manchester con el objetivo de medir el mejoramiento de los centros escolares hacia la inclusión (Azorín, 2017).

##### ***4.1.2. De coordinación***

Se dio inicio a la ubicación del público investigado a través de comunicación directa con egresados desde la primera promoción hasta la última promoción de la especialidad de Idioma Extranjero en la Escuela de Educación de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann.

##### ***4.1.3. De aplicación***

En la primera etapa de la aplicación se les explicó el propósito de la encuesta. Se les citó en una fecha coordinada de manera individual, asimismo por la lejanía de algunos participantes se optó por la realización de cuestionarios a través de la herramienta Google Forms. Previamente se realizó la inducción de la forma de responder de manera totalmente franca al cuestionario.

#### **4.1.4. De la aplicación del instrumento**

Se inició con la coordinación individual. Por temas laborales la resolución de los cuestionarios se llevó a cabo de manera virtual, si laboraban fuera del país o presencial, y quienes se encontraban en la región.

Se tomó 5 meses para la adquisición de los 50 cuestionarios.

Con la resolución de los 50 cuestionarios y terminada la recolección de los datos se procedió a la diferenciación de los resultados utilizando la prueba estadística Shapiro-wilk y Kolmogorov Smirnov.

#### **4.2. Resultados de la investigación (tablas, figuras, análisis e interpretación)**

Los resultados se presentan según los objetivos de estudio a través de tablas univariadas, bivariadas y figuras estadísticas.

Para la prueba de hipótesis se realiza un análisis bivariado para establecer la relación de las variables de estudio.

#### 4.2.1. Análisis estadístico de los aspectos sociodemográficos

**Tabla 2**

*Características de los aspectos sociodemográficos de los docentes egresados de la carrera de Idioma extranjero de la UNJBG, en Tacna 2022.*

Aspectos sociodemográficos	Docentes	
	n	%
<b>P1. Género</b>		
Femenino	34	68.00
Masculino	16	32.00
<b>P2. Edad</b>		
22 a 36	17	34.00
37 a 42	8	16.00
43 a 48	16	32.00
49 a 55	6	12.00
56 a más	3	6.00
<b>P3. Grado máximo de estudio</b>		
Educación Básica Completa	0	0.00
Técnico Pedagógico completo	0	0.00
Técnico Pedagógico incompleto	0	0.00
Superior completo	24	48.00
Superior incompleto	4	8.00
Maestría Completa	13	26.00
Maestría incompleta	5	10.00
Doctorado	4	8.00
<b>P4. Plan de estudio que fue formado</b>		
70´S	1	2.00
80´S	2	4.00
90´S	15	30.00
2000	12	24.00
2010	20	40.00
<b>P5. Experiencia como docente</b>		
1-3 años	14	28.00
4-12 años	14	28.00
13-22 años	15	30.00
23-33 años	5	10.00
33 a más	2	4.00
<b>P6. Experiencia integración con niños TEA</b>		
Si	23	46.00
No	27	54.00
<b>P7. Grado que atiende actualmente</b>		
Inicial	11	22.00
Primaria	15	30.00
Secundaria	24	48.00
<b>P8. Participa en la carrera magisterial</b>		
SÍ	40	80.00
No	10	20.00
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>100.00</b>

Fuente: Elaboración por autor, Ficha de recolección de datos.

### **INTERPRETACIÓN**

En la presente tabla y figura 1, se observa la distribución de los aspectos sociodemográficos de los docentes egresados de la carrera de Idioma extranjero de la UNJBG, en Tacna 2022, donde respecto al género un 68.00 % son femeninos, mientras que en menor proporción un 32.00 % son del género masculino, respecto a su edad, un 34.00 % presentaron una edad entre 22 a 36 años, seguidamente un 32.00 % con edades de 43 a 48 años entre los más representativos, seguidamente en cuanto al grado máximo de estudio, un 48.00 % tuvieron estudios superiores completos y un 26.00 % hasta maestría completa entre los más representativos, respecto al plan de estudio que fue formado: un 30.00 % son de los 90'S, un 24.00 % del 2000 y un 40.00 % son del 2010 entre los más representativos.

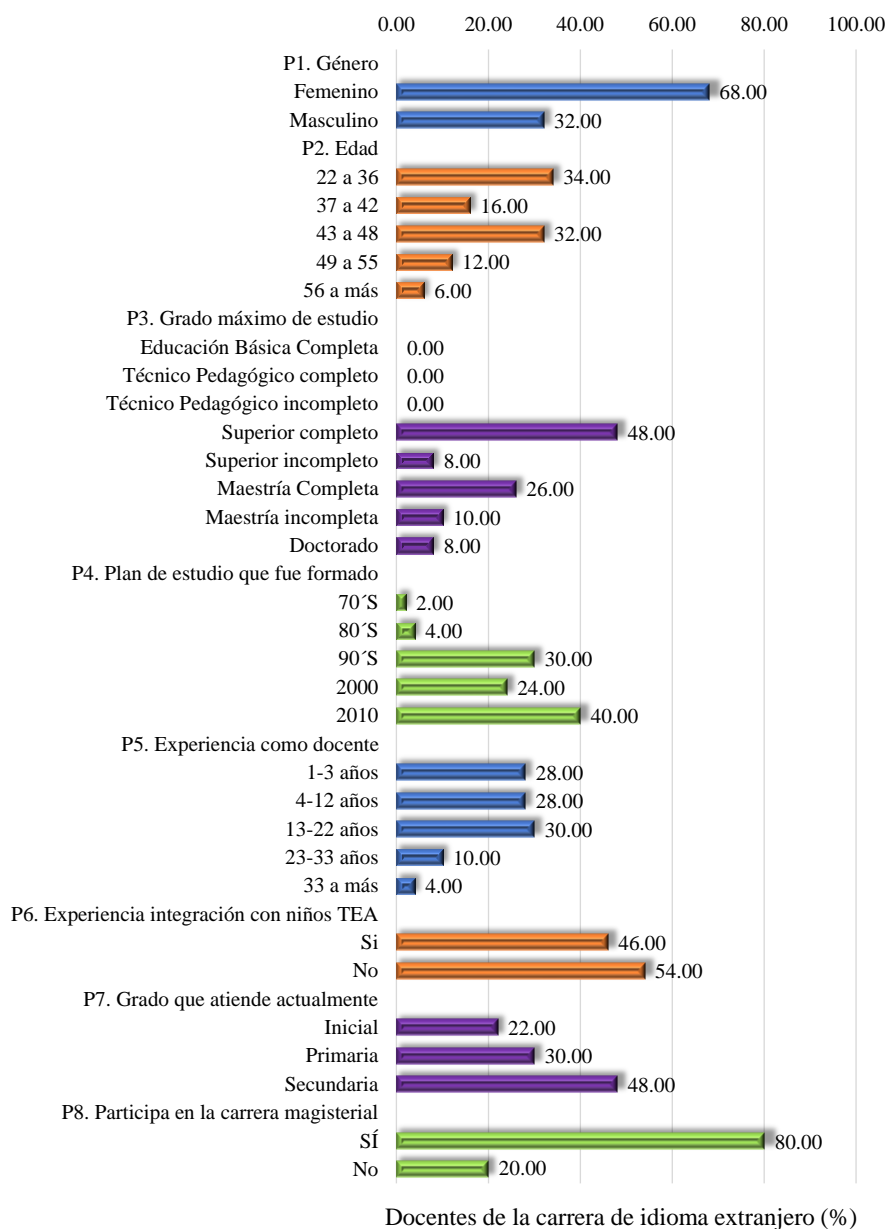
Respecto a su experiencia como docente, en primer lugar, un 30.00 % presentaron una experiencia de 13 a 22 años, con un 28.00 % una experiencia de 1 a 3 años, y 4 a 12 años con un 28.00 %.

Asimismo, respecto a su experiencia de integración con niños TEA un 54.00 % manifestaron que no, con un 46.00 % que manifestó que sí presentaron una experiencia de 13 a 22 años, con un 28.00 % respecto al grado que atiende actualmente, un 22.00 % manifestó en inicial, un 30.00 % en un nivel primario y un 48.00 % en un nivel de secundaria.

Finalmente, respecto a si participa en la carrera magisterial un 80.56 % respondió que sí, contra un 20.00 % que no.

**Figura 1**

*Características de los aspectos sociodemográficos de los docentes egresados de la carrera de Idioma extranjero de la UNJBG, en Tacna 2022.*



Fuente: Tabla 2

#### 4.2.2. Descripción de la variable actitud docente

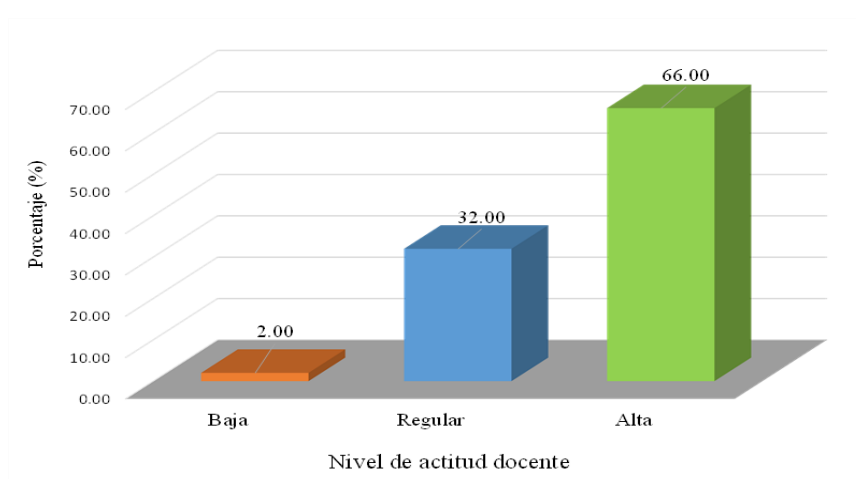
**Tabla 3**

*Distribución de frecuencia del nivel de la actitud docente en el proceso de inclusión de los niños TEA, según los docentes egresados de la carrera de Idioma extranjero de la UNJBG.*

Actitud docente	Docentes egresados del área de inglés	
	n	%
Baja	1	2.00
Regular	16	32.00
Alta	33	66.00
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>100.00</b>

**Figura 2**

*Distribución de frecuencia del nivel de la actitud docente en el proceso de inclusión de los niños TEA, según los docentes egresados de la carrera de Idioma extranjero de la UNJBG*



Fuente: Tabla 3

## INTERPRETACIÓN

En la tabla 3, se observa los resultados obtenidos respecto a la actitud docente en el proceso de inclusión de los niños TEA en egresados de la carrera de Idioma Extranjero de la UNJBG. Se obtuvo que un 66 % de la muestra tiene una actitud docente alta, seguido de un 32 % en el nivel regular y, solo un 2 % en el nivel bajo. Por lo tanto, se infiere que predomina un nivel alto de actitud docente en egresados de la carrera de Idioma Extranjero de la UNJBG.

**Tabla 4**

*Distribución de frecuencia de la actitud docente, respecto a sus dimensiones:*

*Componente cognitivo, afectivo y conductual.*

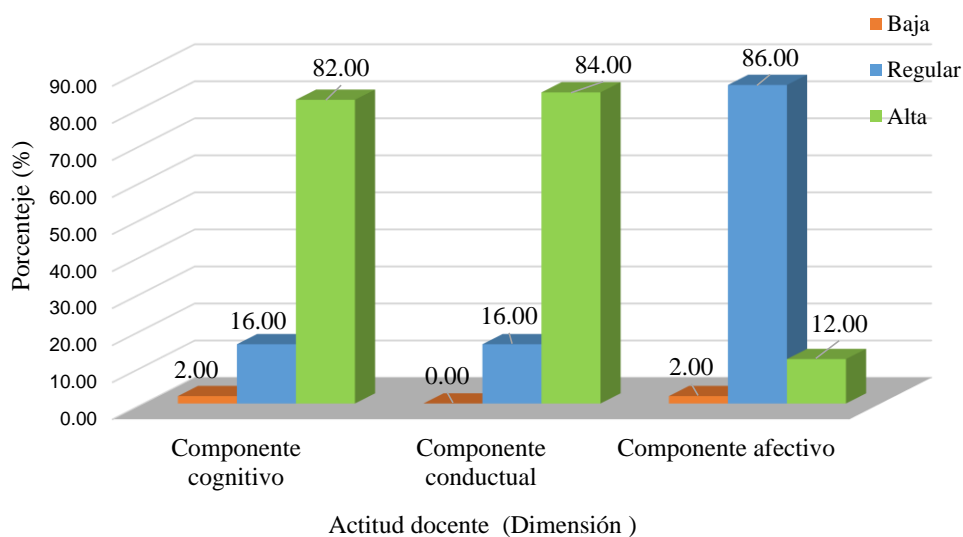
Actitud docente - Dimensiones	Docentes egresados del área de inglés					
	Componente cognitivo		Componente conductual		Componente afectivo	
	n	%	n	%	n	%
Baja	1	2.00	0	0.00	1	2.00
Moderada	8	16.00	8	16.00	43	86.00
Alta	41	82.00	42	84.00	6	12.00
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>100.00</b>	<b>50</b>	<b>100.00</b>	<b>50</b>	<b>100.00</b>

Fuente: Elaboración propia (IBM SPSS Statistics v.25).

**Figura 3**

*Distribución de frecuencia de la actitud docente, respecto a sus dimensiones:*

*Componente cognitivo, afectivo y conductual.*



Fuente: Tabla 4

### INTERPRETACIÓN

En la tabla 4, se observa que los resultados obtenidos respecto al porcentaje en relación a los componentes de la variable actitud docente en egresados de la carrera de Idioma Extranjero de la UNJBG. En el componente cognitivo se obtuvo un 82 % de la muestra en el nivel alto mientras que en el nivel moderado un 16 %. En el componente conductual, se obtuvo un 84 % en el nivel alto mientras que en el nivel moderado un 16 %. En el componente afectivo, se obtuvo un 86 % en el nivel moderado mientras que en el nivel alto un 12 %. Por lo tanto, se infiere que predomina un nivel alto entre los componentes, exceptuando el componente afectivo en el que predominó el nivel moderado respecto a la variable actitud docente en egresados de la carrera de Idioma Extranjero de la UNJBG.

#### 4.2.3. Descripción de la variable proceso de inclusión en el área de inglés.

**Tabla 5**

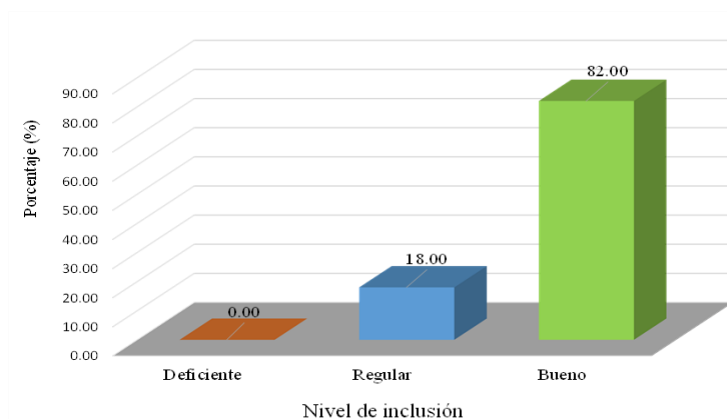
*Distribución de frecuencia del proceso de inclusión en el área de inglés, respecto de los docentes egresados de la carrera de Idioma extranjero de la UNJBG*

Inclusión	Docentes egresados del área de inglés	
	n	%
Deficiente	0	0.00
Regular	9	18.00
Bueno	41	82.00
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>100.00</b>

Fuente: Elaboración propia (IBM SPSS Statistics v.25).

**Figura 4**

*Distribución de frecuencia del proceso de inclusión en el área de inglés, respecto de los docentes egresados de la carrera de Idioma extranjero de la UNJBG*



Fuente: Tabla 5

### INTERPRETACIÓN

En la tabla 5, se observan los resultados en porcentajes obtenidos en relación a los componentes de la variable inclusión en egresados de la carrera de Idioma Extranjero de la UNJBG. En el nivel bueno se halló un 82 %; en el nivel regular 18 %; mientras que, en el nivel deficiente un 0 % en cuanto a la percepción del proceso de inclusión en las Instituciones educativas. Por lo tanto, se infiere que predomina un nivel bueno respecto a la variable inclusión en egresados de la carrera de Idioma Extranjero de la UNJBG.

**Tabla 6**

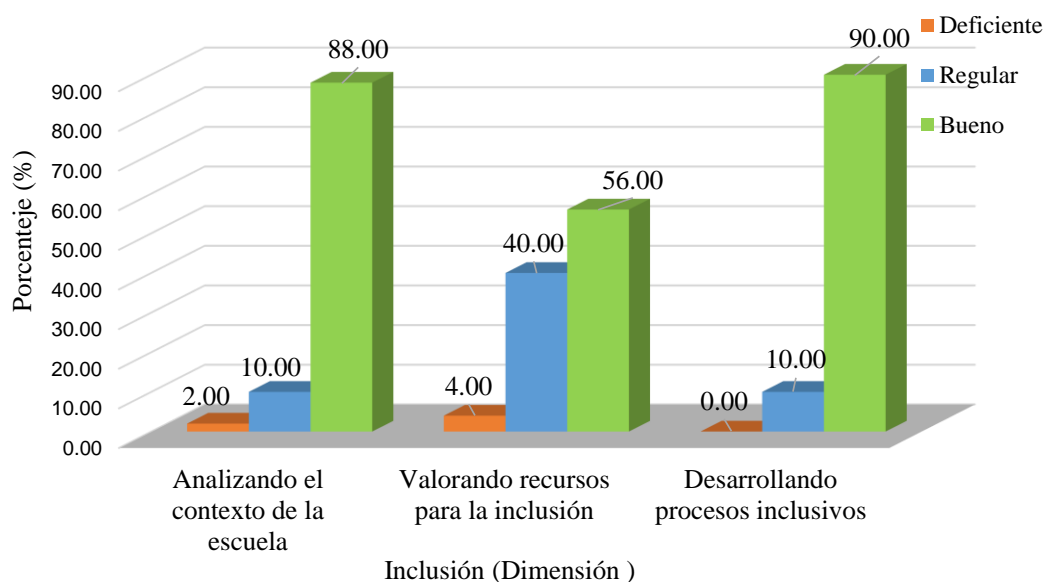
*Distribución de frecuencia del proceso de inclusión de estudiantes TEA en el área de inglés, respecto a sus dimensiones: Contextos, Recursos y Procesos.*

Inclusión - Dimensiones	Docentes egresados del área de inglés					
	Analizando el contexto de la escuela		Valorando recursos para la inclusión		Desarrollando procesos inclusivos	
	n	%	n	%	n	%
Deficiente	1	2.00	2	4.00	0	0.00
Regular	5	10.00	20	40.00	5	10.00
Bueno	44	88.00	28	56.00	45	90.00
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>100.00</b>	<b>50</b>	<b>100.00</b>	<b>50</b>	<b>100.00</b>

Fuente: Elaboración propia (IBM SPSS Statistics v.25).

**Figura 5**

*Distribución de frecuencia del proceso de inclusión de estudiantes TEA en el área de inglés, respecto a sus dimensiones: Contextos, Recursos y Procesos.*



Fuente: Tabla 6

## INTERPRETACIÓN

En la tabla 6 se observan los resultados obtenidos respecto al porcentaje de las dimensiones: Contextos, Recursos y Procesos de la variable inclusión en egresados de la carrera de Idioma Extranjero de la UNJBG. En el componente “analizando el contexto de la escuela” se obtuvo un 88 % en el nivel bueno mientras que en el nivel regular un 12 %. En el componente “valorando recursos para la inclusión” se obtuvo un 56 % en el nivel bueno, un 40 % en el nivel regular, y en el nivel deficiente un 4 %. En el nivel “desarrollando procesos inclusivos” se obtuvo un 90 % en el nivel bueno, en el nivel regular un 10 %, y en el nivel deficiente un 0 % de la muestra. Por lo tanto, se infiere que predomina el nivel alto en cuanto a los Contextos, Recursos y Procesos respecto a la variable Inclusión en egresados de la carrera de Idioma Extranjero de la UNJBG.

### **4.2.4. Descripción de la variable actitud docente y proceso de inclusión de estudiantes TEA en el área de inglés.**

**Tabla 7**

*Distribución de frecuencia de la actitud docente y el proceso de inclusión de estudiantes TEA en el área de inglés, respecto de los docentes egresados de la*

*carrera de Idioma*

*extranjero de la*

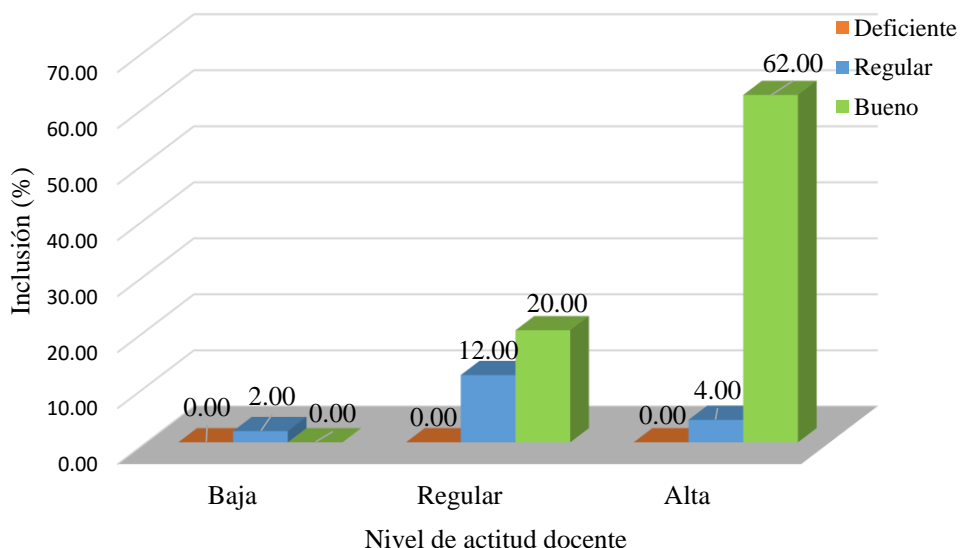
*UNJBG*

Actitud docente	Inclusión						Total	
	Deficiente		Regular		Bueno		n	%
	n	%	n	%	n	%		
Baja	0	0.00	1	2.00	0	0.00	1	2.00
Regular	0	0.00	6	12.00	10	20.00	16	32.00
Alta	0	0.00	2	4.00	31	62.00	33	66.00
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>0.00</b>	<b>9</b>	<b>18.00</b>	<b>41</b>	<b>82.00</b>	<b>50</b>	<b>100.00</b>

Fuente: Elaboración propia (IBM SPSS Statistics v.25).

**Figura 6**

*Distribución de frecuencia de la actitud docente y el proceso de inclusión de estudiantes TEA en el área de inglés, respecto de los docentes egresados de la carrera de Idioma extranjero de la UNJBG.*



Fuente: Tabla 7

### INTERPRETACIÓN

En la tabla 7, se observan los resultados obtenidos en relación a los porcentajes de las variables tanto actitud docente e inclusión en egresados de la carrera de Idioma Extranjero de la UNJBG.

En el nivel alto de la variable actitud docente se obtuvo que un 62 % percibió el proceso de inclusión como bueno, y solo un 4 % lo percibe como regular. En el nivel regular de actitud docente el 20 % percibía el proceso de inclusión como bueno y el 12 % como regular. En el nivel bajo de actitud docente sólo se obtuvo un 2 % de percepción en el nivel regular del proceso de inclusión. Se deduce que a más actitud hay mejor percepción del proceso de inclusión en las instituciones educativas donde se desarrollan los egresados de la carrera de Idioma Extranjero de la UNJBG.

### **4.3. Contrastación de hipótesis**

#### **4.3.1. Comprobación de supuestos**

##### **4.3.1.1. Prueba de normalidad**

Antes de la contrastación de hipótesis se realizó la prueba de normalidad, la cual dispone si el conjunto de datos proviene de una distribución normal y poder realizar los test de hipótesis más exactas.

En esta investigación, la muestra fue mayor que 30, es por ello que se empleó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, si los datos del nivel de significancia son menores a 0,05, se puede asegurar que los datos no provienen de una distribución normal, sin embargo, si el nivel de significancia es mayor que 0,05, los datos presentarían una distribución normal.

**a)** Formulación de hipótesis para determinar la normalidad.

Ho: Las puntuaciones de la variable como dimensiones provienen de una distribución normal.

H1: Las puntuaciones de la variable como dimensiones no provienen de una distribución normal.

**Tabla 8**

*Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra, respecto a las variables: Actitud*

Variable/Dimensiones	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Presenta normalidad
	Estadístico	gl	Sig.	
<b>Actitud docente</b>	<b>,143</b>	<b>50</b>	<b>,112</b>	<b>Si</b>
1.Componente cognitivo	,103	50	,200*	<b>Si</b>
2.Componente conductual	,102	50	,200*	<b>Si</b>
3.Componente afectivo	,129	50	,086	<b>Si</b>
<b>Inclusión</b>	<b>,090</b>	<b>50</b>	<b>,200*</b>	<b>Si</b>
1.Analizando el contexto de la escuela	,069	50	,200*	<b>Si</b>
2.Valorando recursos para la inclusión	,075	50	,200*	<b>Si</b>
3.Desarrollando procesos inclusivos	,158	50	,053	<b>Si</b>

\*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

#### a. Corrección de significación de Lilliefors

**Fuente:** Base de datos en SPSS Ver 25.

Dado que p valor (Sig. asintótica bilateral) respecto a las variables es menor al valor de  $\alpha$  (0,05), entonces no se rechaza la hipótesis nula, lo que permitió afirmar que los datos de las variables como las dimensiones proceden de una distribución normal, por lo cual se procederán a trabajar las pruebas estadísticas paramétrica para la hipótesis general y para las hipótesis específicas.

#### **4.3.2. Contrastación de hipótesis general**

Para la contrastación de la hipótesis general se utilizó una prueba estadística paramétrica R de Pearson, la cual su función es buscar la relación entre dos variables numéricas y que de preferencia cumplan con supuestos de normalidad y a partir de esta prueba estadística decidir si existen relación significativa a un 95% de confianza.

##### **a) Formulación de Hipótesis:**

Ho: El nivel de importancia de la actitud docente en el proceso de inclusión de estudiantes TEA no es significativo, en egresados de la carrera de Idioma extranjero de la UNJBG.

Hi: El nivel de importancia de la actitud docente en el proceso de inclusión de estudiantes TEA es significativo, en egresados de la carrera de Idioma extranjero de la UNJBG.

##### **b) Establecer un nivel de significancia**

Nivel de Significancia (alfa)  $\alpha = 5\%$

##### **c) Estadístico de Prueba:**

Se determinó trabajar un estadístico de prueba paramétrica “Correlación de R de Pearson”.

**Tabla 9**

*Resultados de la correlación R de Pearson, entre la actitud docente e inclusión (puntajes directos)*

<b>Coeficiente</b>	<b>Variable</b>	<b>Correlaciones</b>	<b>Inclusión</b>
	<b>Actitud docente</b>	Coeficiente de correlación	0,453**
R de Pearson		Sig. (bilateral)	0,001
		N	50

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota1: P valor = 0,001 ( $p < 0.05$ ); se concluye que se rechaza la  $H_0$ .

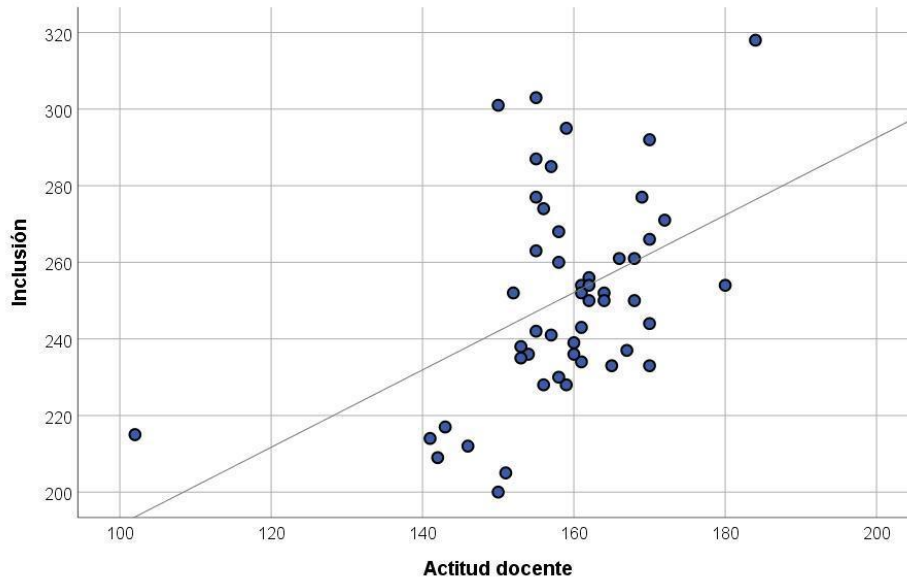
Fuente: Elaboración propia (IBM SPSS Statistics v.25).

#### **d) Descripción del grado de relación entre variables**

Aplicando la correlación R de Pearson, se observa que se obtuvo un coeficiente de correlación de 0,453; lo que, de acuerdo a la escala de valores del coeficiente correlacional, se interpreta y determina que existe una correlación positiva media entre la variable actitud docente con la variable inclusión. También, de acuerdo a los valores obtenidos de la correlación, se puede observar un p valor (Sig. = 0.01), cuyo valor es menor que  $\alpha = 0.05$ , por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se toma la hipótesis alterna ( $H_1$ ), concluyendo que la importancia de la actitud docente en el proceso de inclusión de estudiantes TEA es significativo en egresados de la carrera de Idioma extranjero de la UNJBG.

**Figura 7**

*Descripción del diagrama de dispersión entre la actitud docente y la inclusión (puntajes directos)*



Fuente: Elaboración propia (IBM SPSS Statistics v.25).

**e) Descripción del gráfico de dispersión según puntaje directos en relación a las variables de estudio**

Como se observa en el diagrama de dispersión ambas variables presentan una relación lineal positiva; es decir, a medida que aumenta el valor de la variable actitud docente ésta se asocia a mayores puntajes respecto a su nivel de inclusión y viceversa describiendo así una situación compatible con la hipótesis general.

**Tabla 10**

*Escala de fuerza de correlación: según la prueba paramétrica R de Pearson*

<b>Rango</b>	<b>Relación</b>
-0.91 a - 1.00	Correlación negativa perfecta
-0.76 a - 0.90	Correlación negativa muy fuerte.
-0.51 a - 0.75	Correlación negativa considerable
-0.26 a - 0.50	Correlación negativa media
-0.11 a - 0.25	Correlación negativa débil.
-0.01 a - 0.10	Correlación negativa muy débil.
0.0	No existe correlación alguna entre las variables
+0.01 a + 0.10	Correlación positiva muy débil.
+0.11 a + 0.25	Correlación positiva débil.
+0.26 a + 0.50	Correlación positiva media.
+0.51 a + 0.75	Correlación positiva considerable
+0.76 a + 0.90	Correlación positiva muy fuerte.
+ 0.91 a + 1.00	Correlación positiva perfecta

Fuente: Modificado por Mónica A. Mondragón Barrera según Artículo, tomado del libro de Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014, p. 305).

**f) Lectura del P valor:**

Ho: ( $p \geq 0.05$ ) → No se rechaza la Ho

H1: ( $p < 0.05$ ) → Rechazo la Ho

$P = 0,001$ ;  $\alpha = 0.05$  →  $P < 0.05$  entonces se rechaza la Ho

**g) Decisión:**

Los resultados de la tabla anterior muestran un valor p - valor (0,001) que es menor que el nivel de significancia (0.05). Por lo cual se rechaza Ho. y se concluye

con un nivel de confianza del 95% que la importancia de la actitud docente en el proceso de inclusión de estudiantes TEA es significativo en egresados de la carrera de Idioma extranjero de la UNJBG.

#### **4.3.3. Contratación de Hipótesis Específica 01**

Para la contrastación de la hipótesis específica 1 se utilizó una prueba estadística paramétrica R de Pearson, la cual su función es buscar la relación entre dos variables numéricas y que de preferencia cumplan con supuestos de normalidad y a partir de esta prueba estadística decidir si existen relación significativa a un 95% de confianza.

##### **a) Formulación de Hipótesis:**

Ho: La influencia del componente cognitivo en la actitud docente en el proceso de inclusión de estudiantes TEA no es alta en egresados de la carrera de Idioma extranjero de la UNJBG.

Hi: La influencia del componente cognitivo en la actitud docente en el proceso de inclusión de estudiantes TEA es alta en egresados de la carrera de Idioma extranjero de la UNJBG.

##### **b) Establecer un nivel de significancia**

Nivel de Significancia (alfa)  $\alpha = 5\%$

##### **c) Estadístico de Prueba:**

Se determinó trabajar un estadístico de prueba paramétrica “Correlación de R de Pearson”.

**Tabla 11**

*Resultados de la correlación R de Pearson, entre el componente cognitivo de la actitud docente en el proceso de la inclusión (puntajes directos)*

Coeficiente	Variable	Correlaciones	Inclusión
R de Pearson	Componente cognitivo	Coeficiente de correlación	0,384**
		Sig. (bilateral)	0,006
		N	50

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota1: P valor = 0,006 ( $p < 0.05$ ); se concluye que se rechaza la  $H_0$

Fuente: Elaboración propia (IBM SPSS Statistics v.25).

#### **d) Descripción del grado de relación entre variables**

Aplicando la correlación R de Pearson, se observa que se obtuvo un coeficiente de correlación de 0,384; lo que, de acuerdo a la escala de valores del coeficiente correlacional, se interpreta y determina que existe una correlación positiva media entre la variable actitud docente en su componente cognitivo con la variable inclusión. También, de acuerdo a los valores obtenidos de la correlación, se observa un p valor (Sig. = 0.006), cuyo valor es menor que  $\alpha = 0.05$ , por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se toma la hipótesis alterna ( $H_1$ ), concluyendo que la influencia del componente cognitivo en la actitud docente en el proceso de inclusión de estudiantes TEA es alta en egresados de la carrera de Idioma extranjero de la UNJBG.

#### **4.3.4. Contrastación de Hipótesis Específica 02**

Para la contrastación de la hipótesis específica 2 se utilizó una prueba estadística paramétrica R de Pearson, la cual su función es buscar la relación entre dos variables numéricas y que de preferencia cumplan con supuestos de normalidad y

a partir de esta prueba estadística decidir si existen relación significativa a un 95% de confianza.

**a) Formulación de Hipótesis:**

Ho: La influencia del componente afectivo en la actitud docente en el proceso de inclusión de estudiantes TEA no es alta en egresados de la carrera de Idioma extranjero de la UNJBG.

Hi: La influencia del componente afectivo en la actitud docente en el proceso de inclusión de estudiantes TEA es alta en egresados de la carrera de Idioma extranjero de la UNJBG.

**b) Establecer un nivel de significancia**

Nivel de Significancia (alfa)  $\alpha = 5\%$

**c) Estadístico de Prueba:**

Se determinó trabajar un estadístico de prueba paramétrica “Correlación de R de Pearson”.

**Tabla 12**

*Resultados de la correlación R de Pearson, entre el componente afectivo de la actitud docente en el proceso de la inclusión (puntajes directos)*

<b>Coefficiente</b>	<b>Variable</b>	<b>Correlaciones</b>	<b>Inclusión</b>
R de Pearson	<b>Componente afectivo</b>	Coefficiente de correlación	0,295**
		Sig. (bilateral)	0,037
		N	50

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota1: P valor = 0,037 ( $p < 0.05$ ); se concluye que se rechaza la  $H_0$

Fuente: Elaboración propia (IBM SPSS Statistics v.25).

#### **d) Descripción del grado de relación entre variables**

Aplicando la correlación R de Pearson, se observa que se obtuvo un coeficiente de correlación de 0,295; lo que, de acuerdo a la escala de valores del coeficiente correlacional, se interpreta y determina que existe una correlación positiva media entre la variable actitud docente en su componente afectivo con la variable inclusión. También, de acuerdo a los valores obtenidos de la correlación, se observa un p valor (Sig. = 0.037), cuyo valor es menor que  $\alpha = 0.05$ , por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se toma la hipótesis alterna ( $H_1$ ), concluyendo que la influencia del componente afectivo en la actitud docente en el proceso de inclusión de estudiantes TEA es alta en egresados de la carrera de Idioma extranjero de la UNJBG.

#### **4.3.5. Contrastación de Hipótesis Específica 03**

Para la contrastación de la hipótesis específica 3 se utilizó una prueba estadística paramétrica R de Pearson, la cual su función es buscar la relación entre dos variables numéricas y que de preferencia cumplan con supuestos de normalidad y

a partir de esta prueba estadística decidir si existen relación significativa a un 95% de confianza.

**a) Formulación de Hipótesis:**

Ho: La influencia del componente conductual en la actitud docente en el proceso de inclusión de estudiantes TEA no es alta en egresados de la carrera de Idioma extranjero de la UNJBG.

Hi: La influencia del componente conductual en la actitud docente en el proceso de inclusión de estudiantes TEA es alta en egresados de la carrera de Idioma extranjero de la UNJBG.

**b) Establecer un nivel de significancia**

Nivel de Significancia (alfa)  $\alpha = 5\%$

**c) Estadístico de Prueba:**

Se determinó trabajar un estadístico de prueba paramétrica “Correlación de R de Pearson”.

**Tabla 13**

*Resultados de la correlación R de Pearson, entre el componente conductual de la actitud docente en el proceso de la inclusión (puntajes directos)*

<b>Coefficiente</b>	<b>Variable</b>	<b>Correlaciones</b>	<b>Inclusión</b>
R de Pearson	<b>Componente conductual</b>	Coefficiente de correlación	0,557**
		Sig. (bilateral)	0,000
		N	50

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota1: P valor = 0,000027 ( $p < 0.05$ ); se concluye que se rechaza la  $H_0$

Fuente: Elaboración propia (IBM SPSS Statistics v.25).

#### **d) Descripción del grado de relación entre variables**

Aplicando la correlación R de Pearson, se observa que se obtuvo un coeficiente de correlación de 0,557; lo que, de acuerdo a la escala de valores del coeficiente correlacional, se interpreta y determina que existe una correlación positiva considerable entre la variable actitud docente en su componente conductual con la variable inclusión. También, de acuerdo a los valores obtenidos de la correlación, se observa un p valor (Sig. = 0.000), cuyo valor es menor que  $\alpha = 0.05$ , por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se toma la hipótesis alterna ( $H_1$ ), concluyendo que la influencia del componente conductual en la actitud docente en el proceso de inclusión de estudiantes TEA es alta en egresados de la carrera de Idioma extranjero de la UNJBG.

#### **4.3.6. Contrastación de Hipótesis Específica 04**

Para la contrastación de la hipótesis específica 4 se utilizó una prueba estadística paramétrica R de Pearson, la cual su función es buscar la relación entre dos variables numéricas y que de preferencia cumplan con supuestos de normalidad y a partir de esta prueba estadística decidir si existen relación significativa a un 95% de confianza.

##### **a) Formulación de Hipótesis:**

Ho: La influencia de los aspectos sociodemográficos en la actitud docente en el proceso de inclusión de estudiantes TEA no es alta en egresados de la carrera de Idioma extranjero de la UNJBG.

Hi: La influencia de los aspectos sociodemográficos en la actitud docente en el proceso de inclusión de estudiantes TEA es alta en egresados de la carrera de Idioma extranjero de la UNJBG.

##### **b) Establecer un nivel de significancia**

Nivel de Significancia (alfa)  $\alpha = 5\%$

**c) Estadístico de Prueba:** Se determinó trabajar un estadístico de prueba paramétrica “Correlación de R de Pearson”

**Tabla 14**

*Resultados de la correlación R de Pearson, entre los aspectos sociodemográficos y la actitud docente en el proceso de la inclusión (puntajes directos)*

Aspectos sociodemográficos	Variable 1 Actitud docente	Variable 2 Inclusión	Valores	Interpretación
P1. Género Femenino (+)	Actitud docente	Coeficiente de correlación	0,577**	<b>Si existe relación</b> P< 0.05
		Sig. (bilateral)	0,000	
		n	34	
P2. Edad 43 a 42 años (+)	Actitud docente	Coeficiente de correlación	0,577*	<b>Si existe relación</b> P> 0.05
		Sig. (bilateral)	0,019	
		n	16	
P3. Grado máximo de estudios Maestría completa (+)	Actitud docente	Coeficiente de correlación	0,756**	<b>Si existe relación</b> P< 0.05
		Sig. (bilateral)	0,003	
		n	13	
P4. Plan de estudio que fue formado 2000-2010(+)	Actitud docente	Coeficiente de correlación	0,739**	<b>Si existe relación</b> P< 0.05
		Sig. (bilateral)	0,006	
		n	12	
P5. Experiencia como docente 1-3 años (+)	Actitud docente	Coeficiente de correlación	0,629*	<b>Si existe relación</b> P< 0.05
		Sig. (bilateral)	0,016	
		n	14	
P6. Experiencia integración con niños TEA Si (+)	Actitud docente	Coeficiente de correlación	0,596**	<b>Si existe relación</b> P< 0.05
		Sig. (bilateral)	0,003	
		n	23	
P7. Grado que atiende actualmente Primaria (+)	Actitud docente	Coeficiente de correlación	0,617*	<b>Si existe relación</b> P< 0.05
		Sig. (bilateral)	0,014	
		n	15	
P8. Participa en la carrera magisterial Si (+)	Actitud docente	Coeficiente de correlación	0,406**	<b>Si existe relación</b> P< 0.05
		Sig. (bilateral)	0,009	
		n	40	

Nota: n=tamaño de muestra: \*\*p<0.01: \*p<0.05; Rho correlación de Spearman

Nota1: P valor = (p<0.05); se concluye que se rechaza la Ho

Fuente: Elaboración propia (IBM SPSS Statistics v.25)

#### **d) Descripción del grado de relación entre variables**

Aplicando la correlación R de Pearson, se observa que se obtuvo unos coeficientes de correlación de (0,577; 0,577;0,756;0,739;0,629;0,596; 0,617 y 0,406) lo que, de acuerdo a la escala de valores del coeficiente correlacional, se interpreta y determina que existe una correlación positiva considerable en la mayoría de los casos entre la actitud docente y el proceso de inclusión en cada uno de los aspectos sociodemográficos. También, de acuerdo a los valores obtenidos de la correlación, se observa un p valor (Sig. = 0.000), cuyo valor es menor que  $\alpha = 0.05$ , por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se toma la hipótesis alterna ( $H_1$ ), concluyendo que la influencia de los aspectos sociodemográficos en la actitud docente en el proceso de inclusión de estudiantes TEA es alta en egresados de la carrera de Idioma extranjero de la UNJBG.

#### **4.4. Discusión de resultados**

Posterior a la presentación de resultados se realiza la discusión respectiva tomando en cuenta los objetivos planteados al inicio de la investigación, destacando los resultados más sobresalientes dentro de las diversas dimensiones de cada variable.

El objetivo general de la investigación estuvo dirigido a determinar el nivel de importancia de la actitud docente en egresados de la carrera de Idioma Extranjero de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann para la inclusión de estudiantes TEA; de acuerdo a la tabla 6 se presenta un nivel alto en los docentes de la muestra. Este resultado se asemeja al obtenido por el investigador González (2013), donde la mayor parte de los encuestados, quienes eran también docentes muestran actitud positiva hacia la inclusión de estos alumnos; no obstante, el investigador realiza un énfasis en los diversos factores sociodemográficos que los influyen para expresar

tal actitud.

Asimismo, para comprender el resultado obtenido en el objetivo general es necesario revisar las respuestas a los instrumentos aplicados; en particular a las dimensiones de las variables, las cuales serán detalladas a continuación.

Respondiendo al primer objetivo específico relacionado a especificar el grado de influencia del componente cognitivo en la actitud docente como se puede apreciar en la tabla 10, se expresa que la influencia es alta. A través de las respuestas recogidas con el instrumento, se puede observar que el ítem 1 donde se expresa que los alumnos TEA son inteligentes obtuvo un resultado de 88 % entre de acuerdo y totalmente de acuerdo. Este resultado se sustenta con lo mencionado por Pérez y Martínez (2015), quienes expresan que la neurociencia tiene criterios muy discrepantes en cuanto a la medición de las inteligencias de personas TEA; sin embargo, se comprobó que la inteligencia de trabajo resulta con mayor impacto positivo mientras que la inteligencia inferencial resulta ciertamente un poco más compleja por la naturaleza de las características de los niños en esta condición.

En consecuencia, se comprende que las personas TEA sí poseen una inteligencia particular, siendo adaptables dentro de una sociedad con fortalezas y barreras.

En la misma dimensión, otro ítem que se destaca es el 12, el cual expresa que una persona con TEA es incompetente para estudiar; obteniendo resultados donde el 88 % de los encuestados expresaban estar totalmente desacuerdo o desacuerdo de la presente. Esta concepción es avalada por Goharpey (2012) cuando menciona que los niños con condiciones de trastorno generalizado en el desarrollo o quienes presentan D.I. tienen habilidades a ser trabajadas y logradas a través de una intervención temprana por parte del familiar o tutor directo, quien al contribuir de

forma individualizada y programada es capaz de fortalecer la memoria de trabajo la cual permita el desarrollo de cierto nivel de autonomía convirtiéndolo en un individuo con validación social.

Por lo tanto, los alumnos TEA no son incompetentes para el estudio, sino que pueden desarrollar otras capacidades si son instruidos tempranamente; afirmando entonces la actitud de los docentes ante este ítem.

El enunciado “una persona con TEA requiere una adaptación de la sesión de aprendizaje” en el ítem 15, presentó al 88 % de los encuestados entre de acuerdo y totalmente de acuerdo. Del Castillo (2016) sostiene que la participación activa en el proceso de adaptación e inclusión socioeducativa de los niños TEA en conjunto con los actores de la comunidad educativa fomenta un ambiente inclusivo. De tal forma, si bien se confirma que las sesiones de aprendizaje deben ser adaptadas para estudiantes TEA, primero es necesario adaptar el ambiente de la comunidad educativa. La aceptación y actitud docente proveen las herramientas para adaptar las sesiones a partir del conocimiento de la realidad de su estudiante.

En relación al segundo objetivo específico que planteaba reconocer el grado de influencia del componente afectivo en la actitud docente, se obtuvo que la influencia era alta según lo expresado en la tabla 11. Uno de los ítems que se destaca dentro de esta dimensión es el número 32, el cual expresaba “Las personas con TEA deben ser tratadas como seres humanos sin distinción”, en el cual se obtuvo como resultado que el 64 % de la muestra estuvo totalmente de acuerdo.

Este resultado se sustenta por lo manifestado por la investigadora Villacis (2019), quien expresa que en cada país se crean normas al amparo de los derechos de las personas autistas tomando el marco referencial de la declaración universal de los derechos humanos; asimismo, enfatiza que es imperativo reafirmar el criterio de

cultura justa y coherente relacionada a la inclusión y respeto a la diversidad. Por tanto, la presente investigación demuestra que los docentes encuestados perciben a los niños autistas como seres con derecho como cualquier otro, así como también permite inferir que estos ejercen las políticas educativas de acceso a una información correcta, oportuna, transparente y clara desde y hacia los padres, así como al equipo educativo en pleno para evitar situaciones de violencia intra escolar e intrafamiliar.

El enunciado de la dimensión afectiva: “Las relaciones entre familia deben evitarse cuando existe algún miembro con TEA en alguna de ellas” correspondiente al ítem 36, tuvo como resultante un 56 % de aprobación en la opción totalmente desacuerdo. A juicio de Reyes (2013) sostiene que las personas en la condición del autismo responden de manera diferente a la inclusión, pero no son ajenos a los cambios y acciones ejercidas por la familia consanguínea, comunidad educativa o grupo humano. Es necesario reconocer que la condición del autismo brinda a las familias un desafío muy grande en cuanto a asimilar, sostener, capacitar e informar a quienes se relacionan con ellos; sin embargo, la condición del estudiante no puede ser un obstáculo para la socialización entre familias de la comunidad educativa y social. Dando respuesta al hallazgo, se puede afirmar que se debe de intentar convocar a la unión de intereses de los familiares con niños TEA con el fin de alcanzar una comunidad abierta hacia el respeto a los derechos de esta población vulnerable.

En relación al tercer objetivo específico que planteaba identificar el grado de influencia del comportamiento conductual en la actitud docente, se obtuvo que la influencia era alta según lo expresado en la tabla 12. Dentro de la dimensión del componente conductual se resaltaron las respuestas recogidas para el ítem 21, el cual expresaba la existencia de actividades recreativas que puedan ser realizadas

tanto por estudiantes TEA como con los estudiantes regulares, obteniendo un porcentaje de 62 % de acuerdo. Citando a Klein (2019) reafirma que las actividades recreativas en niños en esta condición son beneficiosas para el desarrollo personal y social al reforzar la integración inter e intrapersonal, mejorando la descifración de comandos y el desarrollo de otras competencias. Esta acción debe partir desde los padres quienes deben cimentar las reglas de conducta en cuanto a la rigidez de pensamiento para tolerar los turnos y, consecuentemente poder alternar sus comportamientos con el resto. En resumen, se puede deducir que sí existen actividades recreativas donde se pueden integrar niños TEA y, que generan una experiencia favorable para ambos.

En el enunciado “Las personas con TEA son seres sociables educables” resultó con el porcentaje de aprobación en la opción “de acuerdo” con 58 %. Este resultado se enriquece con lo aportado por los investigadores Campuzano y Montoya (2009) debido a que el proceso de socialización es una actividad constante y perseverante, reconociendo las características propias de la condición. La neurociencia afirma el uso de imitaciones sociales como factor determinante dentro de un proceso inclusivo por lo que el conocimiento de reglas claras y concretas servirán de manera significativa. Entonces afirmando los resultados obtenidos, se comprende que las adaptaciones sociales en un entorno TEA son educables y favorables dentro de un ambiente acogedor e integrativo de forma constante.

En el siguiente enunciado “La integración entre los alumnos regulares e integrados es perjudicial”, los encuestados opinaron en un 78 % estar entre desacuerdo y totalmente desacuerdo. De tal forma, la investigación de Sălăgean (2022) sostiene que el comportamiento de adaptación y el desarrollo de la habilidad del aprendizaje es un fenómeno que se desarrolla por la intervención conjunta de los

agentes educativos, y la unión de distintas realidades da como resultado una integración formativa para los niños neurotípicos como para los niños TEA. De acuerdo a lo expresado, se comprende que la integración de niños regulares con niños con barreras educativas no es perjudicial, sino que ayuda a que ambos grupos desarrollen un aprendizaje conjunto en cuanto a las habilidades sociales, de respeto y convivencia.

El cuarto objetivo específico direccionado a determinar el grado de incidencia de los aspectos sociodemográficos de la muestra para la inclusión de estudiantes TEA tuvo como resultado una influencia alta visto en la tabla 14. Es decir, se pudo inferir que el género femenino sí llega a tener una relación más fuerte entre las dos variables que el sexo masculino, similar a Flores (2007) y Suriá (2012). Sin embargo, este hallazgo es divergente a lo presentado por Garzón (2014), quien menciona que la diferencia de género no influía en la actitud de los docentes respecto a la inclusión educativa. Al respecto, si bien se debe esperar que el género no influya en la disposición a la inclusión de este grupo, no se puede negar que las docentes disponen de un sentimiento mucho más maternal y de sensibilidad hacia las necesidades que encuentran en sus instituciones.

Respecto a la edad, tener una edad entre 43 a 48 años tiene una relación más sólida con la inclusión de niños TEA que con los docentes de edades menores o mayores al rango. Este resultado es diferente a lo hallado por investigadores como Garzón (2014) y González (2013), quienes no encontraron una influencia alta de la edad para la inclusión de alumnos con habilidades diferentes. La causal de esta disposición por docentes de ese rango de edades puede estar relacionada estrechamente con los años en que fue formado.

De tal manera, en relación al plan de estudios que fue formado, se pudo

reconocer que quienes habían estudiado entre los años 2000 a 2010 tuvieron una relación mucho más alta hacia la inclusión de docentes que estudiaron en otros períodos. Esto puede deberse que, en la década de los 90s recién se desarrollaba un proyecto que integraba a niños con necesidades educativas especiales en instituciones regulares (MINEDU, 2010), por lo que, después de algunos años y experimentar la enseñanza con estos alumnos se hizo visible y relevante la inclusión de estos temas en la formación universitaria.

En concordancia al grado máximo de estudios, se pudo evidenciar que los docentes que poseían el grado de maestro presentaban una actitud mucho más favorable que otros docentes con grado diferente hacia la inclusión de estudiantes TEA. En palabras de Garzón (2014), el nivel de formación de los docentes no representaba un factor determinante para la actitud inclusiva; según la investigación de González (2013), los docentes que tenían el grado de licenciados eran los que presentaban una relación más sólida hacia la inclusión de este grupo. Se infiere, entonces que en la muestra de la investigación, el haber sido instruido por más años permitía que los docentes tengan un panorama más amplio acerca de la enseñanza, incluyendo en esta los requerimientos y falta de atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.

En el punto referente a experiencia como docente, el haber tenido al menos 1 a 3 años de experiencia influía en una actitud mucho más positiva en el proceso de inclusión de alumnos TEA. Este hallazgo se asemeja al propuesto por Garzón (2014), Avramidis y Norwich (2002) y Granada et al. (2013), quienes concuerdan que tener menor experiencia en la labor de enseñanza genera una mayor relación positiva a la inclusión. Asimismo, los docentes recién egresados están más preocupados en brindar una educación que cubra todas las necesidades de sus estudiantes, siendo

estos los que mayor uso realizan de estrategias inclusivas (Garzón, 2014).

De acuerdo al aspecto sociodemográfico: experiencia de integración con niños TEA, se halló que quienes habían experimentado la enseñanza a este grupo demostraban una mayor preocupación y disposición a incluirlos en la comunidad educativa. En contraste, la investigación realizada por González (2013) mencionaba que las docentes que no habían tenido experiencia se encontraban mucho más dispuestas a la inclusión, influenciadas por otros factores como la auto capacitación en el tema. El hallazgo de esta investigación demuestra que los docentes que encontraron alumnos TEA en sus aulas expresaron mayores inquietudes respecto a cómo incluirlos con los demás alumnos, evidenciándose así en el resultado evidenciado.

Según lo obtenido en el aspecto: grado que atiende actualmente, los docentes que instruían en el nivel primario presentaban inclinación favorable a la inclusión de niños TEA. Esto es reforzado por el hallazgo de Chiner (2011) y Suriá (2012), quienes enfatizan que los docentes de niveles bajos, a comparación del nivel secundaria son los que mayor actitud positiva presenta hacia la inclusión. De igual importancia, Cardona (2004) alega que mientras más aumenta el nivel educativo es que se obtiene mayor disposición negativa a incluir a alumnos con habilidades diferentes. Esta realidad puede ser causada debido a que los docentes de grados mayores suelen desligarse del desarrollo de competencias transversales, centrándose más en los contenidos planteados por el currículo (Garzón, 2014).

En conformidad al último aspecto relacionado a la participación en la carrera magisterial, el resultado afirma que la participación en la carrera magisterial influye de manera mayor al que no participa. Citando a Gonzáles (2013), menciona que las docentes que participaban en este programa también contaban con actitud más

favorable hacia la inclusión. Este hallazgo puede ser una consecuencia de las capacitaciones y charlas informativas que se realizan a los docentes participantes en el magisterio respecto al trato, enseñanza e inclusión de alumnos NEE.

En cuanto a la variable proceso de inclusión de los estudiantes TEA, se pudo reconocer que el nivel de los docentes encuestados resultó bueno con un porcentaje de 82 % (véase tabla 4) y, la dimensión que obtuvo mayor porcentaje de aprobación fue desarrollando procesos inclusivos con un 90 % de respuesta en el nivel bueno (véase tabla 5). Estos resultados difieren de los obtenidos por Azorín (2018) quien obtuvo un nivel general regular en todas las dimensiones, y sobresalió una mayor aprobación en la dimensión contextual en una encuesta realizada a docentes de la región de Murcia. Una explicación a los porcentajes obtenidos en la actual investigación puede ser la relación estrecha que tiene la actitud de estos docentes con las prácticas docentes inclusivas en las escuelas; de tal manera, dado que se obtuvo porcentajes positivos en la actitud docente conductual y cognitiva se pudo también obtener una respuesta positiva en el proceso de inclusión dentro de sus instituciones. A continuación, se destacarán algunos ítems de cada dimensión del instrumento THEMIS, el cual sirvió para determinar el nivel de proceso de inclusión de niños TEA.

En el componente: desarrollando procesos inclusivos, se visualizó una mayor aceptación en el ítem 62 con un 98 % entre de acuerdo y totalmente de acuerdo, cuando se mencionaba acerca de la importancia de la evaluación a los estudiantes tanto de manera individual como grupal. En palabras de Hewitt (2015) el acto evaluativo presenta el desafío de intervención personalizada en cuanto a priorizar tiempos, cantidad, conocimiento y características personales utilizadas estas como estrategia de éxito. En concordancia a la consigna presentada, se reconoce el

manejo estratégico en la intervención hacia los estudiantes TEA de manera personalizada y grupal de acuerdo a las necesidades con el propósito de demostrar la experticia del docente en cuanto al manejo de sus estrategias de trabajo.

El componente “analizando el contexto de la escuela” obtuvo un 96 % entre de acuerdo y totalmente de acuerdo en el ítem 11 relacionado al respeto mutuo entre docentes y estudiantes. Es necesario señalar que la inclusión resulta positiva para todos los agentes educativos por el aporte en cuanto a la convivencia, aprendizaje y lecciones de trabajo fomentando un ambiente inclusivo; sin embargo, se espera que las autoridades se preocupen de brindar mayores facilidades en cuanto a la capacitación y continuidad de los auxiliares preparados para el trabajo con niños TEA generando una alianza entre los docentes de aula debido a que el entrenamiento no es un proceso sencillo pero sus resultados presentaron mejoras significativas (Crowe, 2019).

Finalmente, el componente de valoración de recursos para la inclusión obtuvo un 82 % entre de acuerdo y totalmente de acuerdo en el ítem 31 refiriéndose a la acción de realizar un balance regular de los materiales para el aprovechamiento de los recursos de la escuela. Teniendo en cuenta a Gutiérrez (2019), la inversión pública orientada a la educación inclusiva constituye sólo el 0,62 % del presupuesto educativo peruano, del cual, la mayor parte de esta inversión se da hacia los centros EBA o EBE, dejando muchas veces descuidada la inversión en centros EBR. Esta realidad supone una preocupación para los docentes que tienen alumnos con necesidades educativas diferenciadas en centros educativos regulares; por tal motivo, se reconoce una conducta mucho más inquisitiva respecto a los materiales que pudiesen encontrar y adaptar para la atención de este grupo dentro de sus instituciones educativas.

## Conclusiones

De acuerdo con los datos obtenidos y a la interpretación estadística respectiva, apoyada en la hipótesis planteada, se proponen las conclusiones siguientes:

**Primera.** De acuerdo a los resultados de la investigación, en cuanto a la relación entre la actitud docente y el proceso de inclusión en los docentes encuestados, los resultados permiten concluir que las variables en estudio, mantienen una correlación positiva y significativa. Este hecho, demandaría estrategias educativas pertinentes para fortalecer tal relación, teniendo en cuenta que durante la aplicación de los instrumentos se evidenció gran interés por el tema. Por tanto, se afirma que el nivel de importancia de la actitud docente en el proceso de inclusión de estudiantes TEA es significativo en egresados de la carrera de Idioma extranjero de la UNJBG, según el estadístico de prueba paramétrico R de Pearson ( $p=0.001$ ;  $R= 0.453$ ) con un nivel de significancia del 5%.

**Segunda.** En cuanto al objetivo específico uno, de acuerdo a los resultados de la investigación se puede afirmar que la influencia del componente cognitivo en la actitud docente en el proceso de inclusión de estudiantes TEA es alta en egresados de la carrera de Idioma extranjero de la UNJBG, según el estadístico de prueba paramétrico R de Pearson ( $p=0.006$ ;  $R= 0.384$ ) con un nivel de significancia del 5%. Sin embargo, durante el proceso de investigación se ha evidenciado la necesidad de conocer más del tema de los niños TEA.

**Tercera.** En cuanto al objetivo específico dos, de acuerdo a los resultados de la investigación se puede afirmar que la influencia del componente afectivo en la actitud docente en el proceso de inclusión de estudiantes TEA es alta en

egresados de la carrera de Idioma extranjero de la UNJBG, según el estadístico de prueba paramétrico R de Pearson ( $p=0.037$ ;  $R= 0.295$ ) con un nivel de significancia del 5 %. En consecuencia se pudo observar que los docentes reconocen al estudiante TEA como seres en igualdad de derechos.

**Cuarta.** En cuanto al objetivo específico tres, de acuerdo a los resultados de la investigación se puede afirmar que la influencia del componente conductual en la actitud docente en el proceso de inclusión de estudiantes TEA es alta en egresados de la carrera de Idioma extranjero de la UNJBG, según el estadístico de prueba paramétrico R de Pearson ( $p=0.000$ ;  $R= 0.557$ ) con un nivel de significancia del 5 %. Por consiguiente, los docentes aceptan que se debe implementar actividades de interacción entre los estudiantes TEA y sus compañeros.

**Quinta.** De acuerdo a los resultados de la investigación se puede afirmar que la influencia de los aspectos sociodemográficos en la actitud docente en el proceso de inclusión de estudiantes TEA es alta en egresados de la carrera de Idioma extranjero de la UNJBG, según el estadístico de prueba paramétrico R de Pearson ( $p < 0.05$ ;  $R \geq 0.406$ ) con un nivel de significancia del 5 %. Se evidencia la existencia de más mujeres que varones, siendo la primera población quienes presentan una actitud más positiva y maternal.

## Recomendaciones

**Primera.** Se recomienda por tal motivo la revisión de los planes de estudio de los programas de pregrado de los futuros docentes de la carrera de Idioma Extranjero, adecuando y promoviendo cursos de capacitación acerca de la inclusión de estudiantes TEA con el fin de reforzar la actitud positiva ya existente para su aplicación efectiva en cualquiera de los niveles de atención. Existe la necesidad de abrir espacios de sensibilización frente a este grupo de estudio para obtener mayores logros en cuanto al rescate y aprovechamiento de las capacidades personales de los mismos estudiantes.

**Segunda.** Se sugiere generar espacios de comunicación con lenguaje inclusivo entre docentes de las diferentes áreas curriculares para intercambiar experiencias y ampliar el conocimiento en relación a la atención de niños TEA. Dentro de estos espacios se deberá conseguir alianzas de agentes comunitarios a través de programas de sensibilización interna a la población estudiantil y padres de familia con el objetivo de ampliar los alcances de información y empatía social a este tema cada vez más recurrente.

**Tercera.** Se insta a una comunicación abierta con especialistas en intervención de estudiantes TEA, un trabajo articulado con información real, asertiva y anticipada para una mejor adaptación del docente hacia una condición ampliamente aprovechable en comunión con las características emocionales del educando. Educar y nutrir el aspecto afectivo a través de mindfulness o capacitaciones de inteligencia emocional para asumir de forma positiva la integración de los estudiantes TEA en caso se presente la necesidad.

**Cuarta.** Se aconseja a los encargados dentro de la dirección de la especialidad generar espacios de convivencia inicial a través de actividades de RSU, Responsabilidad Social Universitaria, para el contacto de los futuros docentes de la especialidad con niños TEA, para conocer y fortalecer la metodología y adaptación didáctica con el propósito de construir puentes de integración social con base en el respeto y colaboración en instituciones de educación especial y dentro de la básica regular.

**Quinta.** Se propone aprovechar la actitud positiva de las docentes para la realización de jornadas de sensibilización a través de actividades extracurriculares convocando a más docentes varones en el ejercicio de conocimiento activo del tema entendiendo que en porcentaje los estudiantes autistas varones superan en cantidad a las mujeres; por lo que el involucramiento de los docentes varones podría generar un mejor acercamiento a esta población.

## Referencias

- Aguilar Montero, L. A. (2009) El informe Warnock. Síntesis del documento inglés sobre necesidades educativas especiales. España: Aula virtual de psicología. Recuperado a partir de <https://pdfs.semanticscholar.org/1d03/62c1713e075c2dba48f95f83e6195bc8e7d9.pdf>
- Ainscow, M. y Booth, T. (2002). Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools, Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol.
- Al-Mousa, N. A. (1999) Special Education in the Ministry of Education on the Occasion of the Centennial Anniversary for Founding the Kingdom of Saudi Arabia. Riyadh, Saudi Arabia: Ministry Education. <https://etheses.bham.ac.uk/id/eprint/9193/1/Alshahrani2018PhD.pdf>
- Angelides, P. (2011). Forms of leadership that promote inclusive education in Cypriot schools,
- Antonak, R. F., & Livneh, H. (2000). Measurement of attitudes towards persons with disabilities. Disability and Rehabilitation: An International, Multidisciplinary Journal, 22(5), 211–224. <https://doi.org/10.1080/096382800296782>
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. European Journal of Special Needs Education, 22(4), 367–389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>

- Avramidis, E., y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129– 147
- Azorin, C. (2018). The Journey towards Inclusion: Exploring the Response of Teachers to the Challenge of Diversity in Schools. *Revista colombiana de educación*, (75), 39-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6707786>
- BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO 2016 Aumenta clase media en América Latina y el Caribe pero continúan retos de desigualdad y pobreza infantil. De fecha 24 de octubre de 2016. Consulta: 02 de enero de 2017. <https://www.iadb.org/es/noticias/comunicados-de-prensa/2016-10-24/clase-media-en-america-latina-alcanza-los-186-millones%2C11611.html>
- Barrio, J. (2009). Hacia una Educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.
- Blanco, R. (2008) Marco conceptual sobre la educación inclusiva. Conferencia internacional de educación. ED/BIE/CONFINTED 48/ Inf.2. Ginebra.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd edition). Bristol: Centre for studies on Inclusive Education.
- Bruni, J. & Aguirre, N. (2008). Una mejor educación para una mejor sociedad. Recuperado de <https://www.feyalegria.org/fr/node/6342>
- Burke, K., y Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. experience. *Education*, 125(2), 163-172. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eft&AN=507953521&site=ehost-live&scope=site>

- Castro, R. y Rodríguez, F. (2017). Diseño Universal para el Aprendizaje y co-enseñanza. Estrategias pedagógicas para una educación inclusiva. Ediciones Universidad Santo Tomás.
- Chiner, E. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula [Tesis doctoral]. Universidad de Alicante, Alicante.
- Cladellas, R.; Clariana, M.; Badia, M. y Gotzens, C. (2013). Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de primaria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 87-97.
- Council of Europe (s.f.). Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Crowe, R. (2019). Including Children with ASD in a Mainstream Setting from the Perspective of Teachers and SNAS [Tesis de maestría]. Marino Institute of Education. <http://www.tara.tcd.ie/bitstream/handle/2262/92097/RCroweDissPME2%20march.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cuesta, J.; Sánchez, S.; Orozco, M.; Valenti, A. y Cottini, L. (2016). Trastorno del espectro del autismo: intervención educativa y formación a lo largo de la vida. *Psychology, Society, & Education*, 8(2), 157-172.
- De La Torre , B (2020) La inclusión de Alumnado con Trastorno de Espectro del Autismo (TEA) [Tesis doctoral] Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/308891/218321>
- Doddis, A., Novoa, P., Rojas, J., & Tabilo, X. (2004). Estrategias léxicas de comunicación en la producción oral de aprendientes de inglés como segunda lengua en los niveles post-elemental, intermedio, post-intermedio y avanzado \*. *Lenguas Modernas*, (30), 161+.

<https://link.gale.com/apps/doc/A151325113/IFME?u=anon~ce754599&sid=bookmark-IFME&xid=ff681103>

Educational Management Administration and Leadership, 40(1), 21-36.

Flores, R. (2007). Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas. *Revista iberoamericana de educación*, (43), 103–118.

Flores, R. (2007). Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas. *Revista iberoamericana de educación*, (43), 103–118.

García Aquino, S. L. (2012). El proceso de evaluación del aprendizaje en el desarrollo profesional de los docentes. *Redie. Práxis Educativa. Revista electrónica semestral de la Red Durango de investigadores educativos, A.C. Edición 4. Año 3*. Consultada en [www.redie.mx](http://www.redie.mx)

García, Alena. (2010). Programa de formación en el área de Autismo para docentes especialistas. *Revista de Investigación*, 34(70), 29-42. Recuperado en 10 de febrero de 2023, de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1010-29142010000200004&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142010000200004&lng=es&tlng=es)

García, B. (2003). *Convivir con los otros y la naturaleza*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

García, M. (2010). *Condiciones que favorecen la inclusión de Estudiantes con necesidades educativas especiales*. (Tesis de Licenciatura en Educación). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. [https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/7359/CHIPANA\\_SALAZAR\\_MARIA\\_INTERVENCION.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/7359/CHIPANA_SALAZAR_MARIA_INTERVENCION.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Garzón, P. (2014). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado [Tesis de maestría]. España: Universidad de Salamanca.
- Garzón, P. (2014). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado [Tesis de maestría]. España: Universidad de Salamanca.
- Geschwind, D. (2009). Advances in autism. *Annual Review of Medicine*, 60(1), 367–380. <https://doi.org/10.1146/annurev.med.60.053107.121225>
- González, B. y Carrascal, S. (2022). La co-enseñanza como modelo de inclusión en el contexto educativo español. *Revista Prisma Social*, (37), 123–147. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4689>
- González, O. (2013). Actitudes docentes ante la inclusión de niños preescolares con necesidades educativas especiales regulares (Tesis para optar el título). Universidad Nacional Autónoma de México, Los Reyes de Iztacala. Recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2013/agosto/0698111/0698111.pdf>
- González, Y.; Rivera, L.; Domínguez, M. (2016). Autismo y evaluación. *Ra Ximhai*, 12 (6), 525-533. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194033.pdf>
- Granada, M., Pomés, M. P., y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25), 51-59.
- Gutiérrez, W. (2019). El derecho a la educación inclusiva: Barreras en la implementación de los servicios educativos públicos y privados para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas. Lima: Defensoría del pueblo. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/Informe-Defensorial-183-El-Derecho-a-la-Educaci%C3%B3n-Inclusiva.pdf>

- Hernandez de la Torre , E y Medina,R.(2014). Análisis de Iso obstáculos y barreras para el cambio y la innovación en colaboración en los centros de secundaria : un estudio de caso, Revista de Investigación educativa ,32 /2), 499-512.
- Hewitt, L. (2015). Assessment Considerations for College Students With Autism Spectrum Disorder. Topics in Language Disorders, 35(4), [313–328](#).  
[doi:10.1097/tld.000000000000073](https://doi.org/10.1097/tld.000000000000073)
- Hill, E. (2004). Executive dysfunction in autism. Trends in Cognitive Sciences, 8(1), 26–32. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2003.11.003>
- Hubbard EE (2004a). The manager's pocket guide to diversity management. Amherst: HRD Press.
- Hubbard EE (2004b). The diversity scorecard: evaluating the impact of diversity on organizational performance. Amsterdam: Elsevier Academic Press.
- Kurniawati, F., Minnaert, A., Mangunsong, F., Wondimu, A. (2012). Empirical Study on Primary School Teachers' Attitudes towards Inclusive Education in Jakarta, Indonesia. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 69. 1430 – 1436.  
Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812055425> .
- Lara, V. (2018). Falta de recursos didácticos que mejoren el aprendizaje de niños con autismo [Tesis de grado, Universidad Latinoamericana de Puebla]. Repositorio IBERO Puebla. <http://repositorio.iberopuebla.mx/handle/20.500.11777/3930>
- Lay, I. y Anguiano, M. (2019). Sociedad civil e inclusión educativa: el reto de las organizaciones de apoyo. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, 10(18), 59-69. <http://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/91>
- López Machín, R. (2005). ¿Qué es la integración escolar? Formato digital. En: CD-ROM. Maestría en Educación. Instituto Pedagógico Latinoamericano y caribeño, Ministerio de Educación: Cuba

- Martínez, A.; Miranda, M.; Yuziuchuk, I. y del Val, P. (2017). La capacitación docente para el manejo de estrategias pedagógicas orientadas a la inclusión educativa. *Revista Observatorio del Deporte*, 3(3), 1-18.
- McGregor, E. & Campbell, E. (2001) 'The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools.' *Autism*, 5 (2), pp. 189–207
- Mila, J., & Cabot, P. (1999). De la Atención Temprana a la Integración Escolar. Congreso Integración-Inclusión del Alumno con Necesidades Educativas Especiales. España, Salamanca. Recuperado a partir de <http://roble.pntic.mec.es/~fsoto/tema9.htm>
- MIMP (2012). Ley general de la persona con discapacidad. Recuperado de
- MINEDU (2010). Educación Básica Especial y Educación Inclusiva. Balances y perspectivas. Lima: DIGEBE. <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/9-educacion-basica-especial-y-educacion-inclusiva-balance-y-perspectivas.pdf>
- MINEDU (s.f.). Educación Básica Especial. En MINEDU. Disponible en: <https://www.minedu.gob.pe/educacionbasicaespecial/>
- Molinuevo, B. (2008). Actividades extraescolares y salud mental: Estudio de su relación en población escolar de primaria [Tesis doctoral]. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2008/tdx-1120108-154652/bma1de1.pdf>
- Morenza y Terré (1998). Escuela histórica cultural. *Revista de Educación*, 93, 2-11.
- Parasuram, K. (2006) Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21 (3), 231-242. <https://doi.org/10.1080/09687590600617352>

- Poulisse, N. 1990. *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*. Mouton de Gruyter: Berlin.
- Poulisse, N. 1993. 'A theoretical account of lexical communication strategies' in Schreuder, R. and Weltens, B. (Eds.), *The Bilingual Lexicon*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam, pp. 157-189.
- Rivera, B. y Pomahuacre, N. (2022). Bibliotecas comunales peruanas frente a la crisis del coronavirus: articuladoras multidimensionales. *Investigación bibliotecológica*, 36(91), 147-166.  
<https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2022.91.58539>
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Slee, R. (2018). Defining the scope of inclusive education. Paper commissioned for the 2020 Global Education Monitoring Report, Inclusion and education.
- Strathearn, L. (2009). The elusive etiology of autism: Nature and nurture? *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 3(11), 1-3. <https://doi.org/10.3389/neuro.08.011.2009>
- Suriá, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿Qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3, 3o Cuatrimestre), 96-109.
- Suriá, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿Qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3, 3o Cuatrimestre), 96-109.

Talbert-Johnson, C. (2006). Preparing highly qualified teacher candidates for urban schools: The importance of dispositions. *Education and Urban Society*, 39(1), 147-160

Tello, E. (2019). Análisis de los principales factores que influyen en la actitud docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares de nivel primario de una I.E pública del distrito de Pueblo Libre [Tesis de Licenciatura]. Pontificia Universidad Católica del Perú.

[https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/17019/TE\\_LLO\\_ASENCIO\\_EVELYN\\_JOANNA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/17019/TE_LLO_ASENCIO_EVELYN_JOANNA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Thomas RR (2010). *World class diversity management: A strategic approach*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers. Inc.

UNESCO (1994). Informe de la conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca. UNESCO: España.

UNICEF. (2006) Convención de los derechos del niño. España: UNICEF COMITÉ ESPAÑOL. Disponible en:

[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjHkp\\_S8LLmAhXQwFkKHX0CC2AQFjAAegQIARAC&url=https%3A%2F%2Fwww.un.org%2Fes%2Fevents%2Fchildrenday%2Fpdf%2Fderechos.pdf&usq=AOvVaw34bvx1UhrCpx04GF8i1hy7](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjHkp_S8LLmAhXQwFkKHX0CC2AQFjAAegQIARAC&url=https%3A%2F%2Fwww.un.org%2Fes%2Fevents%2Fchildrenday%2Fpdf%2Fderechos.pdf&usq=AOvVaw34bvx1UhrCpx04GF8i1hy7) .

Vaz S., et al. (2015). Factors Associated with Primary School Teachers Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. *PLoS ONE* 10(8). Recuperado de doi:10.1371/journal.pone.0137002

Vaz S., et al. (2015). Factors Associated with Primary School Teachers Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. *PLoS ONE* 10(8). Recuperado de doi:10.1371/journal.pone.0137002

Zapana, N. (2016). La actitud docente frente a la evaluación de los aprendizajes por competencias y la formación profesional en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann (Tesis Doctoral). Tacna: Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann.

Zwaigenbaum, L., Bryson, S., Lord, C., Rogers, S., Carter, A., Carver, L., Chawarska, K., Constantino, J., Dawson, G., Dobkins, K., Fein, D., Iverson, J., Klin, A., Landa, R., Messinger, D., Ozonoff, S., Sigman, M., Stone, W., Tager-Flusberg, H., & Yirmiya, N. (2009). Clinical assessment and management of toddlers with suspected autism spectrum disorder: Insights from studies of high-risk infants. *Pediatrics*, 123(5), 1383–1391. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-1606>

# **ANEXOS**

## Anexo 1. Matriz de consistencia

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	VALORES/ ESCALAS	INSTRUMENTO	METODOLOGÍA
<p><b>Problema General</b> ¿Cuál es el nivel de importancia de la actitud docente en egresados de la carrera de Idioma Extranjero de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el proceso de inclusión de estudiantes TEA en el área de inglés?</p>	<p><b>Objetivo General</b> Determinar el nivel de importancia de la actitud docente en egresados de la carrera de Idioma Extranjero de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann para la inclusión de estudiantes TEA.</p>	<p><b>Hipótesis General</b> El nivel de importancia de la actitud docente en el proceso de inclusión de estudiantes TEA es alto en egresados de la carrera de Idioma Extranjero de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann.</p>	<p><b>VARIABLE DEPENDIENTE:</b> Inclusión</p>	<p>Analizando el contexto de la escuela</p>	<p>-Dentro de los bordes escolares: aspiraciones inclusivas. - Entre colectivos escolares: docentes, estudiantes, y familiares. - Más allá de las puertas de la escuela: stakeholders y familia.</p>	<p><b>Escala de Likert</b> Tot. Desacuerdo (T.D) Desacuerdo (D) Indiferente (I) De Acuerdo (A) Tot. De Acuerdo. (T.A)</p>	<p>Cuestionario THEMIS</p>	<p>Siendo el Tipo de investigación: Mixto Cualitativo – Cuantitativo. De Diseño: Descriptivo, no experimental.</p>
				<p>Valorando recursos para la inclusión</p>	<p>-Personal: Capacitación docente -Institucional: humano, material, tecnológico, físico y la escuela como recurso. -Local: vecindario.</p>			
				<p>Desarrollando procesos inclusivos</p>	<p>- Presencia: tomando a la diversidad en cuenta. - Participación: Empoderamiento de todos. - Logros: Progreso y evaluación.</p>			
<p><b>Problema Específico</b> ¿Cuál es el grado de influencia del componente cognitivo en la actitud docente de egresados de la carrera de Idioma Extranjero de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohman para la inclusión de estudiantes TEA?  ¿Cuál es el grado de influencia del componente afectivo en la actitud docente de egresados de la</p>	<p><b>Objetivos Específicos</b> Especificar el grado de influencia del componente cognitivo en la actitud docente en egresados de la carrera de Idioma Extranjero de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann para la inclusión de estudiantes TEA.  Reconocer el grado de influencia del componente</p>	<p><b>Hipótesis Específicas</b> La influencia del componente cognitivo en la actitud docente en el proceso de inclusión de estudiantes TEA es alta en egresados de la carrera de Idioma Extranjero de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann.  La influencia del componente afectivo en la actitud docente en el proceso de inclusión de</p>	<p><b>VARIABLE INDEPENDIENTE</b> Actitud docente</p>	<p>Componente cognitivo</p>	<p>Conoce las características de estudiantes TEA y empleo de didáctica adecuada en su proceso de aprendizaje</p>		<p>Cuestionario MAD 1 y MAD 2</p>	<p><b>Población</b>  La unidad de estudio estará constituida por los docentes egresados del área de Inglés de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann.</p>
				<p>Componente afectivo</p>	<p>Valora a los estudiantes TEA de manera holística a partir de su afectividad.</p>			

<p>carrera de Idioma Extranjero de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohman para la inclusión de estudiantes TEA?</p> <p>¿Cuál es el grado de influencia del componente conductual en la actitud docente de egresados de la carrera de Idioma Extranjero de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohman para la inclusión de estudiantes TEA?</p>	<p>afectivo en la actitud docente en egresados de la carrera de Idioma Extranjero de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann para la inclusión de estudiantes TEA.</p> <p>Identificar el grado de influencia del componente conductual en la actitud docente en egresados de la carrera de Idioma Extranjero de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann para la inclusión de estudiantes TEA.</p>	<p>estudiantes TEA es alta en egresados de la carrera de Idioma Extranjero de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann.</p> <p>La influencia del componente conductual en la actitud docente en el proceso de inclusión de estudiantes TEA es alta en egresados de la carrera de Idioma Extranjero de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann.</p>		<p>Componente conductual</p>	<p>Reconoce las características de los comportamientos insertos en la integración escolar como acciones dentro del entorno educativo.</p>			
--	---	---	--	------------------------------	---	--	--	--

## Anexo 2. Instrumento MAD

### Cuestionario MAD 2

Sírvase responder el siguiente cuestionario con total veracidad, marcando la opción que usted considere.

**Componente cognitivo - 16 preguntas**

1.-Los alumnos TEA son inteligentes	Marcar Con "X"
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

2.-Las actividades en el aula regular deben ser adecuadas para los alumnos con TEA	Marcar Con "X"
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

3.-Los alumnos con TEA tienen potencial para razonar	Marcar Con "X"
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

4.-Una persona con TEA tiene dificultades para estudiar	Marcar Con "X"
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

5.-Los alumnos con TEA están imposibilitados para poner atención	Marcar Con "X"
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

6.-Los alumnos con TEA asimilan contenidos académicos	Marcar Con "X"
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

7.-Los alumnos con TEA tienen capacidad de memorizar	Marcar Con "X"
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

8.-Es imposible para alumnos con TEA realizar actividades en el aula regular	Marcar Con "X"
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

9.-El aprendizaje de los alumnos con TEA se favorece con la intervención de especialistas	Marcar Con "X"
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

10.-Los alumnos con TEA son poco inteligentes	Marcar Con "X"
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	

3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

11.-El aprendizaje de un alumno con TEA depende de un buen desarrollo integral	Marcar Con "X"
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

12.-Una persona con TEA es incompetente para estudiar	Marcar Con "X"
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

13.-Una persona con TEA aprende de manera visual	Marcar Con "X"
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

14.-Una persona con TEA aprende de manera más kinésica	Marcar Con "X"
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	

2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

15.-Una persona con TEA requiere una adaptación de la sesión de aprendizaje.	Marcar Con "X"
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

16.-Una persona con TEA requiere recursos didácticos exclusivos.	Marcar Con "X"
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

**Componente conductual - 13 preguntas**

17.-Es bueno que las personas con TEA estudien en escuelas regulares	Marcar Con "X"
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

18.-Los alumnos con TEA, deben tener una sección exclusiva dentro del aula	Marcar Con "X"
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

19.-Los alumnos con TEA que asisten a escuelas regulares tienen un mejor desarrollo integral	Marcar Con "X"
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

20.-La integración tiene un efecto positivo sobre el desarrollo emocional de un niño TEA	Marcar Con "X"
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

21.-Hay actividades recreativas que las personas con TEA pueden compartir con los demás	Marcar Con "X"
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	

5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	
--------------------------	--

22.-Las personas con TEA, tienen derechos y obligaciones como cualquier ser humano	Marcar Con "X"
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

23.-Las escuelas regulares deben tener en los grupos alumnos con TEA	Marcar Con "X"
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

24.-Los alumnos con TEA saben seguir reglas y normas dentro de la escuela	Marcar Con "X"
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

25.-Las personas con TEA son seres sociales educables	Marcar Con "X"
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	

4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

26.-Para enseñarle a los alumnos con TEA debemos colaborar con los especialistas en la escuela	Marcar Con "X"
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

27.-La integración tiene efectos negativos sobre el desarrollo emocional de los alumnos con TEA	Marcar Con "X"
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

28.-La atención extra que requieren los estudiantes con TEA irá en detrimento de los otros estudiantes	Marcar Con "X"
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

29.-La integración entre los alumnos regulares e integrados es perjudicial	Marcar Con "X"
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	

3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

**Componente afectivo - 16 preguntas**

<b>30.-Las personas con TEA, tienen derecho a nacer.</b>	<b>Marcar Con "X"</b>
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

<b>31. Las personas con TEA viven mejor en internados.</b>	<b>Marcar Con "X"</b>
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

<b>32.-Las personas con TEA deben ser tratadas como seres humanos sin distinción.</b>	<b>Marcar Con "X"</b>
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

<b>33.-Me gusta enseñar a alumnos TEA dentro del aula.</b>	<b>Marcar Con "X"</b>
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

<b>34.-Las personas con TEA tienen derecho a ser aceptadas por los demás.</b>	<b>Marcar Con "X"</b>
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

<b>35.-Hay que restringir el acceso a lugares públicos a las personas con TEA.</b>	<b>Marcar Con "X"</b>
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

<b>36.-Las relaciones entre familia deben evitarse cuando existe algún miembro con TEA en alguna de ellas.</b>	<b>Marcar Con "X"</b>
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

<b>37.-Considero que las personas con TEA tienen derecho a recibir educación escolar regular.</b>	<b>Marcar Con "X"</b>
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

<b>38.-Las personas con TEA, deben estar en escuelas exclusivas para ellos</b>	<b>Marcar Con "X"</b>
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

<b>39.-Las personas con TEA son un problema para la socieda</b>	<b>Marcar Con "X"</b>
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	

3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

<b>40.-Una persona con TEA requiere mucho trabajo extra del docente para su aprendizaje</b>	<b>Marcar Con "X"</b>
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

<b>41.-Requiero conocer las habilidades de mis estudiantes TEA</b>	<b>Marcar Con "X"</b>
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

<b>42.-Requiero aprender conocer las habilidades de mis estudiantes TEA</b>	<b>Marcar Con "X"</b>
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

<b>43.-Requiero apoyo de las otras áreas para trabajar con los estudiantes TEA</b>	<b>Marcar Con "X"</b>
--	-----------------------

1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

<b>44.-Deben preparar a los nuevos docentes con temas relacionados a los estudiantes TEA</b>	<b>Marcar Con "X"</b>
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

<b>45.-Tengo vasto conocimiento sobre los estudiantes TEA</b>	<b>Marcar Con "X"</b>
1 Tot. Desacuerdo (T.D)	
2 Desacuerdo (D)	
3 Indiferente (I)	
4 De Acuerdo (A)	
5 Tot. De Acuerdo. (T.A)	

### Anexo 3. Instrumento Themis

## Appendix 1. Themis inclusion tool

Please mark with an X the response that best reflects how much you agree or disagree with the statements (1 = Totally disagree, 2 = Disagree, 3 = Neither agree nor disagree, 4 = Agree, 5 = Totally agree)

#### DIMENSION A: CONTEXTS

1. I am aware of my students' socioeconomic situation	1	2	3	4	5
2. I have information to advise students who are more vulnerable/at greater risk of exclusion	1	2	3	4	5
3. Students come from different cultures	1	2	3	4	5
4. I believe that the attention to diversity measures under current legislation respond to the needs of the students at my school	1	2	3	4	5
5. The Leadership Team distributes tasks equally	1	2	3	4	5
6. The Leadership Team considers the opinions of others when taking decisions	1	2	3	4	5
7. The Leadership Team promotes the development of inclusive practices	1	2	3	4	5
8. I identify with values linked to the principle of inclusion (equity, equality, tolerance, solidarity, social justice, respect for diversity)	1	2	3	4	5
9. My daily practices foster inclusive values among my students	1	2	3	4	5
10. Preventing discriminations is part of my teaching work	1	2	3	4	5
11. Teachers and students have a mutual respect	1	2	3	4	5
12. There is a good coexistence environment in the school	1	2	3	4	5
13. I collaborate with my colleagues	1	2	3	4	5
14. I share teaching materials with other teachers at my school	1	2	3	4	5
15. I perform co-teaching activities (two or more teachers giving lectures in the same classroom)	1	2	3	4	5
16. I maintain ongoing communication with the families	1	2	3	4	5
17. I encourage the families to get involved in their children's education	1	2	3	4	5
18. Families participate actively in the school life	1	2	3	4	5
19. There are volunteers who collaborate in the education process (old students, retired people, families and others)	1	2	3	4	5
20. During the school year I carry out activities with associations that cooperate with the school (those devoted to disabilities or other purposes)	1	2	3	4	5
21. The local authorities are receptive to requests to get involved in campaigns or to provide services within the school	1	2	3	4	5
22. The school is involved in networking projects with another schools (regional, national or abroad partnership)	1	2	3	4	5
23. The school collaborates with other socio-educational institutions in the area	1	2	3	4	5
DIMENSION B: RESOURCES					
24. I take part in ongoing training in attention/responses to diversity (Courses, Seminars, Conferences)	1	2	3	4	5
25. I collaborate in teaching innovation projects for improving inclusion	1	2	3	4	5
26. The staff at the school includes enough specialists/auxiliary workers to attend to its student diversity	1	2	3	4	5

(Continued)

**Appendix 1. Continued.****DIMENSION A: CONTEXTS**

27. I have external advice whenever I need it (e.g. Educational Guidance and Psychopedagogical Services)	1	2	3	4	5
28. I use peer tutoring for students to help one another	1	2	3	4	5
29. The families are a valuable human resource for the school	1	2	3	4	5
30. I enjoy a wide range of teaching resources that respond to all my students' characteristics	1	2	3	4	5
31. I regularly take stock of the materials so as to take maximum advantage of my school's resources	1	2	3	4	5
32. All the classrooms are technologically equipped (beamer, projector, computer, smart board)	1	2	3	4	5
33. The computer rooms are equipped with enough computers for the numbers of students	1	2	3	4	5
34. Students who need alternative means to access the curriculum, information and communication have these available	1	2	3	4	5
35. The school's installations are accessible	1	2	3	4	5
36. The school's equipment and furniture is adapted to students' needs	1	2	3	4	5
37. The school offers out-of-school activities (theatre, cinema, choir, dancing, radio, press)	1	2	3	4	5
38. The school offer out-of-school sports activities	1	2	3	4	5
39. The school allows its installations to be used for other activities during holiday periods	1	2	3	4	5
40. The school organises out-of-school activities for families (Workshops, Schools for Parents)	1	2	3	4	5
41. The school has a resources bank for students who need it (e.g. loan of textbooks)	1	2	3	4	5
42. The school manages the community/district resources effectively	1	2	3	4	5

**DIMENSION C: PROCESSES**

43. Student diversity enriches the education process	1	2	3	4	5
44. I plan my teaching taking all the students into account	1	2	3	4	5
45. I incorporate all students' interests into my teaching	1	2	3	4	5
46. I frequently review my teaching programme to update and adapt it to the class group	1	2	3	4	5
47. I design back-up/curriculum support activities	1	2	3	4	5
48. I design activities to extend/enrich the curriculum	1	2	3	4	5
49. I use various methodological strategies throughout my teaching (e.g. learning by projects, learning corners, research work, cooperative learning)	1	2	3	4	5
50. I set up heterogeneous work groups in the classroom	1	2	3	4	5
51. I rearrange the classroom distribution according to the type of activity	1	2	3	4	5
52. I use flexible grouping of students	1	2	3	4	5
53. I offer extra time to students who do not finish a task in the set time	1	2	3	4	5
54. I have extra activities for students who finish tasks early	1	2	3	4	5
55. The support takes into account possible barriers/obstacles in students' learning and participation	1	2	3	4	5
56. All students receive the specific support they require	1	2	3	4	5
57. Students preferably receive support in the classroom with their reference group	1	2	3	4	5
58. The support action lies with all the teachers, not just the specialists	1	2	3	4	5
59. The assessment criteria in my programme are flexible	1	2	3	4	5
60. I use various tools to evaluate learning	1	2	3	4	5
61. My assessment is based not only on the final grade but on the progress made by the student	1	2	3	4	5
62. It is important for students to be assessed with individual and group grades in order to rate their individual and group work	1	2	3	4	5
63. Students who need more time to complete tests and exams are allowed it	1	2	3	4	5
64. The school provides students and families with information about the transit from one educational stage to the next	1	2	3	4	5
65. The school runs activities to familiarise students with their next school (e.g. visit to the primary/secondary/vocational school or university)	1	2	3	4	5

*Indicate 3 positive aspects regarding attention to diversity in your classroom /school*


1  
2  
3

*Indicate 3 negative aspects that you would like to change regarding attention to diversity in your classroom/school*

1  
2  
3

Thank you for collaborating.

### Anexo 3. Validación de juicio de expertos – variable independiente

	UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN FACULTAD DE EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES ESCUELA DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE IDIOMA EXTRANJERO FORMATO DE VALIDACIÓN POR EXPERTOS		
	Versión 01	Vigencia 2021	Páginas 02

#### INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

##### I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): Kevin Mario Laura de la Cruz.
- 1.2. Grado Académico. Maestro en Docencia Universitaria y Gestión Educativa
- 1.3. Profesión: Licenciado en Educación, especialidad de Idioma Extranjero y Traductor Interprete.
- 1.4. Institución donde labora: Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann
- 1.5. Cargo que desempeña: Docente Universitario
- 1.6. Denominación del Instrumento:

El instrumento utilizado es el cuestionario para Medir Actitudes Docente (MAD) que contiene dos secciones la primera permite recoger datos generales y características de la muestra e información sociodemográfica (MAD 1) y la segunda permite conocer las escalas de componente cognitivo, conductual y afectivo de la actitud docente (MAD 2).


1.7. Autor del instrumento: Octavio Gonzales Sarmiento

Adaptado por : Erika Odalis Manturano Rojas.

1.8. Carrera profesional: Educación , especialidad Idioma Extranjero.

#### VALIDACIÓN 1

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión				X	
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medibles					X
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría				X	
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable					X
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados				X	
6. SUFICIENCIA	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento					X
<b>SUMATORIA PARCIAL</b>					12	15
<b>SUMATORIA TOTAL</b>		27				

	<b>UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN</b> <b>FACULTAD DE EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES</b> <b>ESCUELA DE EDUCACIÓN</b> <b>DEPARTAMENTO DE IDIOMA EXTRANJERO</b> <b>FORMATO DE VALIDACIÓN POR EXPERTOS</b>		
	<b>Versión</b> 01	<b>Vigencia 2021</b>	<b>Páginas</b> 02

## II. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1. Valoración total cuantitativa: 27

3.2. Opinión: FAVORABLE X DEBE MEJORAR \_\_\_\_\_

NO FAVORABLE \_\_\_\_\_

3.3. Observaciones: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_


\_\_\_\_\_

2

Tacna, 24 de noviembre de 2021



\_\_\_\_\_  
KEVIN MARIO LAURA DE LA CRUZ

	<b>UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN</b> <b>FACULTAD DE EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES</b> <b>ESCUELA DE EDUCACIÓN</b> <b>DEPARTAMENTO DE IDIOMA EXTRANJERO</b> <b>FORMATO DE VALIDACIÓN POR EXPERTOS</b>		
	<b>Versión</b> 01	<b>Vigencia</b> 2021	<b>Páginas</b> 02

## INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

### I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): Domingo Nicolás Pérez Yufra..
- 1.2. Grado Académico. Maestro en Docencia Universitaria y Gestión Educativa
- 1.3. Profesión: Licenciado en Educación, especialidad de Idioma Extranjero y Traductor Interprete.
- 1.4. Institución donde labora: Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann
- 1.5. Cargo que desempeña: Docente Universitario
- 1.6. Denominación del Instrumento:

El instrumento utilizado es el cuestionario para Medir Actitudes Docente (MAD) que contiene dos secciones la primera permite recoger datos generales y características de la muestra e información sociodemográfica (MAD 1) y la segunda permite conocer las escalas de componente cognitivo, conductual y afectivo de la actitud docente (MAD 2).


1.7. Autor del instrumento: Octavio Gonzales Sarmiento

Adaptado por : Erika Odalis Manturano Rojas.

1.8. Carrera profesional: Educación, especialidad Idioma Extranjero.

### VALIDACIÓN **1**

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno
		1	2	3	4	5
<b>1. CLARIDAD</b>	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión					X
<b>2. OBJETIVIDAD</b>	Están expresados en conductas observables, medibles					X
<b>3. CONSISTENCIA</b>	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría				X	
<b>4. COHERENCIA</b>	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable					X
<b>5. PERTINENCIA</b>	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados					X
<b>6. SUFICIENCIA</b>	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento				X	
<b>SUMATORIA PARCIAL</b>					8	20
<b>SUMATORIA TOTAL</b>		28				

	UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN FACULTAD DE EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES ESCUELA DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE IDIOMA EXTRANJERO FORMATO DE VALIDACIÓN POR EXPERTOS		
	Versión 01	Vigencia 2021	Páginas 02

## II. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

- 3.1. Valoración total cuantitativa: 28
- 3.2. Opinión: FAVORABLE X DEBE MEJORAR \_\_\_\_\_

NO FAVORABLE \_\_\_\_\_


- 3.3. Observaciones: Instrumento diseñado correctamente tomando en cuenta todos los criterios planteados.

2

Tacna, 06 junio de 2022



\_\_\_\_\_  
Firma

	UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN FACULTAD DE EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES ESCUELA DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE IDIOMA EXTRANJERO FORMATO DE VALIDACIÓN POR EXPERTOS		
	Versión 01	Vigencia 2021	Páginas 02

## INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

### I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): Mendoza Gómez Cecilia Rosario del Pilar.
- 1.2. Grado Académico. Doctora en Ciencias de la Educación
- 1.3. Profesión: Licenciada en Educación, Especialidad: Idiomas Extranjeros : Inglés - Francés
- 1.4. Institución donde labora: Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann
- 1.5. Cargo que desempeña: Docente Universitario
- 1.6. Denominación del Instrumento:

El instrumento utilizado es el cuestionario para Medir Actitudes Docente (MAD) que contiene dos secciones la primera permite recoger datos generales y características de la muestra e información sociodemográfica (MAD 1) y la segunda permite conocer las escalas de componentes cognitivo, conductual y afectivo de la actitud docente (MAD 2).


- 1.7. Autor del instrumento: Octavio Gonzales Sarmiento

Adaptado por : Erika Odalis Manturano Rojas.

- 1.8. Carrera profesional: Educación, especialidad Idioma Extranjero.

### VALIDACIÓN 1

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno
		1	2	3	4	5
<b>1. CLARIDAD</b>	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión				X	
<b>2. OBJETIVIDAD</b>	Están expresados en conductas observables, medibles					X
<b>3. CONSISTENCIA</b>	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría					X
<b>4. COHERENCIA</b>	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable					X
<b>5. PERTINENCIA</b>	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados					X
<b>6. SUFICIENCIA</b>	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento					X
<b>SUMATORIA PARCIAL</b>					04	25
<b>SUMATORIA TOTAL</b>		29				

	<b>UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN</b> <b>FACULTAD DE EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES</b> <b>ESCUELA DE EDUCACIÓN</b> <b>DEPARTAMENTO DE IDIOMA EXTRANJERO</b> <b>FORMATO DE VALIDACIÓN POR EXPERTOS</b>		
	<b>Versión</b> 01	<b>Vigencia 2021</b>	<b>Páginas</b> 02

## II. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1. Valoración total cuantitativa: 29

3.2. Opinión: FAVORABLE  X  DEBE MEJORAR

NO FAVORABLE

3.3. Observaciones: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

2


Tacna, 06 junio de 2022




---

Dra. Cecilia Mendoza Gómez  
 Docente Informante

**Anexo 4. Validación de juicio de expertos – variable dependiente**

	UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN FACULTAD DE EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES ESCUELA DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE IDIOMA EXTRANJERO FORMATO DE VALIDACIÓN POR EXPERTOS		
	Versión 01	Vigencia 2021	Páginas 02

**INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN**

**I. DATOS GENERALES:**

- 1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): Laura De La Cruz . Kevin Mario
- 1.2. Grado Académico. Maestro en Docencia Universitaria y Gestión Educativa
- 1.3. Profesión: Licenciado en Educación, especialidad de Idioma Extranjero y Traductor Interprete.
- 1.4. Institución donde labora: Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann
- 1.5. Cargo que desempeña: Docente Universitario
- 1.6. Denominación del Instrumento:


El instrumento utilizado es el cuestionario para medir el grado de inclusión en los centros educativos (THEMIS) que contiene tres dimensiones la primera CONTEXTO (situación actual) RECURSOS (Lo que tiene a disposición) Y PROCESOS (como lo implementa).

- 1.7. Autor del instrumento: Cecilia Mª Azorín\*Mel Ainscow, Pilar Arnaiz, Sue Goldrick.  
Adaptado por : Erika Odalis Manturano Rojas.

- 1.8. Carrera profesional: Educación, especialidad Idioma Extranjero.

VALIDACIÓN **1**

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno
		1	2	3	4	5
<b>1. CLARIDAD</b>	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión					X
<b>2. OBJETIVIDAD</b>	Están expresados en conductas observables, medibles					X
<b>3. CONSISTENCIA</b>	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría					X
<b>4. COHERENCIA</b>	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable				X	
<b>5. PERTINENCIA</b>	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados					X
<b>6. SUFICIENCIA</b>	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento					X
<b>SUMATORIA PARCIAL</b>					4	25
<b>SUMATORIA TOTAL</b>		29				

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN  FACULTAD DE EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES  ESCUELA DE EDUCACIÓN  DEPARTAMENTO DE IDIOMA EXTRANJERO  FORMATO DE VALIDACIÓN POR EXPERTOS</p>		
	<p style="text-align: center;">Versión 01</p>	<p style="text-align: center;">Vigencia 2021</p>	<p style="text-align: center;">Páginas 02</p>

## II. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1. Valoración total cuantitativa: 29

3.2. Opinión: FAVORABLE X DEBE MEJORAR \_\_\_\_\_

NO FAVORABLE \_\_\_\_\_

3.3. Observaciones: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_


\_\_\_\_\_

2

Tacna, 06 junio de 2022



\_\_\_\_\_  
Firma

	<b>UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN</b> <b>FACULTAD DE EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES</b> <b>ESCUELA DE EDUCACIÓN</b> <b>DEPARTAMENTO DE IDIOMA EXTRANJERO</b> <b>FORMATO DE VALIDACIÓN POR EXPERTOS</b>		
	<b>Versión</b> 01	<b>Vigencia</b> 2021	<b>Páginas</b> 02

## INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

### I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): Pérez Yufra Domingo Nicolás
- 1.2. Grado Académico. Maestro en Docencia Universitaria y Gestión Educativa
- 1.3. Profesión: Licenciado en Educación, especialidad de Idioma Extranjero y Traductor Interprete.
- 1.4. Institución donde labora: Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann
- 1.5. Cargo que desempeña: Docente Universitario
- 1.6. Denominación del Instrumento:


El instrumento utilizado es el cuestionario para medir el grado de inclusión en los centros educativos (THEMIS) que contiene tres dimensiones la primera CONTEXTO (situación actual) RECURSOS (Lo que tiene a disposición) Y PROCESOS (como lo implementa).

- 1.7. Autor del instrumento: Cecilia M<sup>a</sup> Azorín\*Mel Ainscow, Pilar Arnaiz, Sue Goldrick.  
Adaptado por : Erika Odalis Manturano Rojas.

- 1.8. Carrera profesional: Educación, especialidad Idioma Extranjero.

VALIDACIÓN **1**

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno
		1	2	3	4	5
<b>1. CLARIDAD</b>	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión					X
<b>2. OBJETIVIDAD</b>	Están expresados en conductas observables, medibles					X
<b>3. CONSISTENCIA</b>	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría				X	
<b>4. COHERENCIA</b>	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable					X
<b>5. PERTINENCIA</b>	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados					X
<b>6. SUFICIENCIA</b>	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento				X	
<b>SUMATORIA PARCIAL</b>					08	20
<b>SUMATORIA TOTAL</b>		28				

	<b>UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN</b> <b>FACULTAD DE EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES</b> <b>ESCUELA DE EDUCACIÓN</b> <b>DEPARTAMENTO DE IDIOMA EXTRANJERO</b> <b>FORMATO DE VALIDACIÓN POR EXPERTOS</b>		
	<b>Versión</b> 01	<b>Vigencia 2021</b>	<b>Páginas</b> 02

## II. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1. Valoración total cuantitativa: 28

3.2. Opinión: FAVORABLE  DEBE MEJORAR \_\_\_\_\_

NO FAVORABLE \_\_\_\_\_


3.3. Observaciones:

Instrumento cumple con su objetivo de acuerdo a los criterios planteados.

Tacna, 06 junio de 2022



\_\_\_\_\_  
Firma

	UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN FACULTAD DE EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES ESCUELA DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE IDIOMA EXTRANJERO FORMATO DE VALIDACIÓN POR EXPERTOS		
	Versión 01	Vigencia 2021	Páginas 02

## INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

### I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): Mendoza Gómez.. Cecilia Rosario del Pilar
- 1.2. Grado Académico. Doctora en Ciencias de la Educación
- 1.3. Profesión: Licenciado en Educación, especialidad de Idiomas Extranjeros: Inglés-Francés.
- 1.4. Institución donde labora: Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann
- 1.5. Cargo que desempeña: Docente Universitario
- 1.6. Denominación del Instrumento:


El instrumento utilizado es el cuestionario para medir el grado de inclusión en los centros educativos (THEMIS) que contiene tres dimensiones la primera CONTEXTO (situación actual) RECURSOS (Lo que tiene a disposición) Y PROCESOS (cómo lo implementa).

- 1.7. Autor del instrumento: Cecilia M<sup>a</sup> Azorín\*Mel Ainscow, Pilar Arnaiz, Sue Goldrick.  
Adaptado por : Erika Odalis Manturano Rojas.

- 1.8. Carrera profesional: Educación, especialidad Idioma Extranjero.

### VALIDACIÓN 1

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno	
		1	2	3	4	5	
<b>1. CLARIDAD</b>	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión					X	
<b>2. OBJETIVIDAD</b>	Están expresados en conductas observables, medibles					X	
<b>3. CONSISTENCIA</b>	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría					X	
<b>4. COHERENCIA</b>	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable					X	
<b>5. PERTINENCIA</b>	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados					X	
<b>6. SUFICIENCIA</b>	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento				X		
<b>SUMATORIA PARCIAL</b>					04	25	
<b>SUMATORIA TOTAL</b>							29

	<b>UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN</b> <b>FACULTAD DE EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES</b> <b>ESCUELA DE EDUCACIÓN</b> <b>DEPARTAMENTO DE IDIOMA EXTRANJERO</b> <b>FORMATO DE VALIDACIÓN POR EXPERTOS</b>		
	<b>Versión</b> 01	<b>Vigencia 2021</b>	<b>Páginas</b> 02

## II. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1. Valoración total cuantitativa: 29

3.2. Opinión: FAVORABLE X DEBE MEJORAR \_\_\_\_\_

NO FAVORABLE \_\_\_\_\_

3.3. Observaciones: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2

Tacna, 06 junio de 2022



\_\_\_\_\_  
 Lic. Dra. Cecilia Mendoza Gómez  
 Juicio de Experto