

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

FACULTAD DE HUMANAS Y EDUCACIÓN

Escuela Profesional de Educación



**Inteligencia Intrapersonal y la actitud inclusiva en docentes del nivel
inicial en las Instituciones Educativas de la UGEL San Román,
Juliaca, 2023**

Tesis para obtener el Título Profesional de Licenciada en Educación, Especialidad
Inicial y Puericultura

Autor:

Rosa Emily Padilla Pumarrumi

Mayli Mayra Gomez Condori

Asesor:

Mg. María Mirella Contreras Baca

Juliaca, Setiembre de 2024

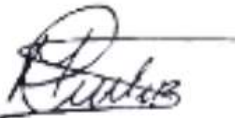
DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD DE TESIS

Yo Mg. María Mirella Contreras Baca, docente de la Facultad de Ciencias Humanas y Educación, Escuela Profesional de Educación, de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que la presente investigación titulada: **“INTELIGENCIA INTRAPERSONAL Y LA ACTITUD INCLUSIVA EN DOCENTES DEL NIVEL INICIAL EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA UGEL SAN ROMÁN, JULIACA, 2023”** de los autores **Rosa Emily Padilla Pumarrumi** y **Mayli Mayra Gomez Condori**, tiene un índice de similitud de 13% verificable en el informe del programa Turnitin, y fue realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponde ante cualquier falsedad u omisión de los documentos como de la información aportada, firmo la presente declaración en la ciudad de Juliaca, a los 25 días del mes de septiembre del año 2024.



Mg. Maria Mirella Contreras Baca

Asesor

Índice

RESUMEN:.....	v
ABSTRACT:	vi
I. Introducción.....	7
II. Antecedentes	9
2.2. Antecedentes Nacionales.....	10
2.3. Antecedente Local.....	11
III. Marco conceptual.....	12
3.1. Inteligencia Intrapersonal	12
3.2. Aproximación teórica al concepto de inteligencia	13
3.3. La inteligencia emocional	15
3.4. Importancia de la inteligencia intrapersonal.....	15
3.5. Dimensiones de la inteligencia intrapersonal.....	16
3.5.7. Actitud Inclusiva	18
3.5.8. Evolución histórica de la Educación Inclusiva	19
3.5.9. Marco normativo/legal.....	20
3.5.10. Importancia de la actitud inclusiva.....	21
3.5.11. Dimensiones de la actitud inclusiva.....	22
IV. Metodología	24
4.1. Tipo y nivel	24
4.2. Diseño	24
4.3. Lugar de ejecución	24
4.4. Población y muestra	25
V. Instrumentos.....	27
VII. Discusión	34
VIII. Referencias.....	36
Anexos	43

Inteligencia Intrapersonal y la actitud inclusiva en docentes del nivel inicial en las Instituciones Educativas de la UGEL San Román, Juliaca, 2023

RESUMEN:

El propósito de esta investigación fue determinar la relación que existe entre inteligencia intrapersonal y la actitud inclusiva en docentes del nivel inicial de las Instituciones Educativas de la UGEL San Román, Juliaca, 2023, a quienes se les administró dos cuestionarios en su jornada laboral. El estudio reveló que existe correlación entre las variables inteligencia intrapersonal y la actitud docente inclusiva. La correlación más significativa fue con la dimensión conductual de la actitud docente inclusiva de acuerdo con el análisis estadístico de Tau b de Kendall se tuvo como resultado un valor de $t = ,464$ la cual evidencia que existe una correlación positiva moderada, seguido de ello con la dimensión cognición con un valor de $t = ,384$ y la dimensión afectiva con un valor $t = ,272$ la cual evidencia que existe una correlación positiva baja. En conclusión, la inteligencia intrapersonal tiene una correlación con la actitud docente inclusiva de manera positiva moderada y con sus dimensiones demostrando que si los docentes manejan una buena inteligencia intrapersonal tendrán una buena actitud en su clase hacia sus estudiantes inclusivos.

Palabras clave: Inteligencia intrapersonal, actitud inclusiva, docentes, estudiantes inclusivos.

Intrapersonal Intelligence and the inclusive attitude in kinder teachers in the Educational Institutions of the UGEL San Roman, Juliaca, 2023

ABSTRACT:

The purpose of this research was to determine the relationship that exists between intrapersonal intelligence and the inclusive attitude in teachers at the initial level of the Educational Institutions of the UGEL San Román, Juliaca, 2023, to whom two questionnaires were administered during their work day. The study revealed that there is a correlation between the intrapersonal intelligence variables and the inclusive teaching attitude. The most significant correlation was with the behavioral dimension of the inclusive teaching attitude, according to the statistical analysis of Kendall's Tau b, resulting in a value of $t = .464$, which shows that there is a moderate positive correlation, followed by the cognition dimension with a value of $t = .384$ and the affective dimension with a value $t = .272$ which shows that there is a low positive correlation. In conclusion, intrapersonal intelligence has a moderate positive correlation with inclusive teaching attitude and with its dimensions, demonstrating that if teachers have good intrapersonal intelligence they will have a good attitude in their class towards their inclusive students.

Keywords: Intrapersonal intelligence, inclusive attitude, inclusive teachers, students

I. Introducción

En medio de una sociedad moderna y una época post pandemia del COVID19, la Red Regional por la Educación Inclusiva (2016); Instituto Nacional Estadística e Informática (2021) mencionan que el Perú entró en una alerta por crisis educacional, ya que más de 120,000 estudiantes inclusivos no asistieron para sus aprendizajes en EBR o EBE.

Por otro lado, Choque y Florez (2016) y la Dirección General de Educación Básica Especial (2012) consideran que la educación inclusiva implica la intervención de uno de los actores más importantes que son los profesores, quienes atienden a los niños inclusivos, con discapacidad.

Por ello, Peñalva, López, Barrientos (2017); Silva (2017), manifiestan que existe un reto hacia el profesorado, es decir, plantear la educación inclusiva desde una perspectiva en la construcción de una nueva concepción sobre la educación.

Y uno de los objetivos de Desarrollo del Milenio es la disminución de la desigualdad en el género humano y para lograr una buena construcción y relación dentro de la educación es necesario e importante mencionar las actitudes de un docente que sobrepase fronteras y marque la diferencia en inclusividad, pues Gómez Marí (2020) señala que es un punto crucial el desarrollo de las emociones si en caso se pretende ayudar a formar personas íntegras, sociales y democráticas, siendo importante el conocer la esfera emocional, para garantizar su bienestar tanto mental como físico.

Organizaciones como las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) y el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF, 2019) dan a conocer que la magnitud de la exclusión en educación continua viéndose cada vez agravada sobre todo por lo del covid19, debido a que, el 40% de los países no apoyan a sus educandos en una situación de riesgo y en consecuencia, estando los docentes en esta situación, se han visto en crisis para enseñar, afectando su estado emocional.

Continuando con la Unidad de Gestión Educativa Locales 02 – San Román, Juliaca, el presente año 2022 lanzó un oficio múltiple donde pide que con diversas estrategias haya en las instituciones una grata “convivencia escolar” e indican leyes, pero dentro de las mencionadas no hay una que se asimile a la inclusión, a pesar de no haber un seguimiento explícito para saber o para registrar sobre los mínimos dos estudiantes inclusivos o especiales dentro de cada aula de los niveles pertenecientes a la Educación Básica Regular.

Se observó dentro de la unidad del servicio educativo local San Román en las diferentes instituciones educativas que, los docentes, directivos, y demás actores educativos no presentan interés a la inclusión educativa, desconocimiento sobre el trabajo inclusivo, no se evidencian planificación inclusiva en el trabajo educativo, no existen políticas institucionales de educación inclusiva y se presenta un escaso seguimiento de parte del Ministerio de Educación por realizar estas prácticas dentro de los centros educativos.

La UGEL (2022) tiene como motivo el de velar por asuntos como convocatorias, evaluaciones, convenios, entre otras, aparte de lo que presenta la inclusión, solo que en ese proceso de levantar uno deja caer o a medio caer a otro y no se mantienen en constante equilibrio, pues en sí, sí hay invitaciones de asistencia a talleres o capacitaciones que hablen sobre la inclusión, pero solo es conocimiento y no hay práctica como se desea en las instituciones. Debido a que no hay apoyo de los padres de familia, de la institución o del MINEDU, las capacitaciones son insuficientes, hay poca sensibilización, seguimiento o asesoramiento permanente que demuestre seguridad en las instituciones, además la formación profesional es carente y limitada, no es especializada como debiera de ser y las tutorías son reducidas, psicología o la SAANEE.

Todo lo anteriormente mencionado puede traer consecuencias graves sobre todo para la sociedad como la desigualdad de oportunidades, a unos sí y a otros no, pues se puede crear una sociedad discriminadora, que excluya a los que les conviene y acerque a los que no. Algunos padres indirectamente o no con sus acciones no educan a sus hijos para que sean empáticos

con los demás y educan generaciones de personas inclinadas hacia el mal y además incluso otros de ellos mismos menosprecian cuando no han interiorizado el tema sobre esta dificultad que padecen los estudiantes inclusivos.

II. Antecedentes

2.1. Antecedentes Internacionales

Irrazabal, Valeriano y Ramírez (2023) en su artículo tuvo como objetivo describir la incidencia de la inteligencia emocional en los procesos inclusivos del aula en la educación superior de los estudiantes de la universidad de Guayaquil, mediante una investigación de campo con el cual se usó la encuesta y la entrevista. Cuyas conclusiones fueron que el 100% de docentes consideran que la inteligencia emocional es un tema que ayuda a los procesos inclusivos dentro del aula ya que en el mismo interfiere no solo la inteligencia personal sino también la intrapersonal. En otras palabras, implica entender y comprender las emociones propias y el saber cómo manejarlas, incluso ayuda a regular las emociones ante los demás, y con ello, la toma de decisiones en el campo profesional.

Nasqui, (2018) en su artículo tuvo como objetivo analizar la actitud de los profesores en la ciudad de Cuenca, España frente a la tarea de ser inclusivos y los recursos con que cuentan para aplicar este proceso dentro del aula, siendo su investigación de tipo cuali-cuantitativo. Su muestra consistió en 26 docentes de Educación Inicial de la ciudad de Cuenca que pertenecen al circuito educativo de las parroquias Baños y Turi, donde los resultados demostraron que los profesores presentan una actitud favorable respecto a la inclusión educativa, actitud que se ve opacada por la falta de preparación y recursos que faciliten atender de manera adecuada al grupo de estudiantes incluidos.

Sevilla, (2018) en su artículo tuvo como propósito analizar la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva en Yucatán, México, con diseño de tipo correlacional y clasificado como un estudio ex post facto. Su muestra consistió en 680 docentes de las escuelas públicas de la

ciudad de Mérida, Yucatán donde entre los principales resultados, se encontró que la actitud de los docentes era negativa hacia la educación inclusiva y adicionalmente que la edad, el género, el área de formación inicial y el nivel educativo en que labora el docente, son factores que influyen en su actitud.

Rosero, (2021) en su artículo tuvo como objetivo determinar las actitudes de los docentes frente a los procesos de la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual con un paradigma mixto, que reúne métodos cuantitativos y cualitativos. Su muestra consistió en 45 docentes, cuyos resultados muestran que ellos piensan que es difícil trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual, porque logísticamente las instituciones no tienen la infraestructura adecuada, no hay capacitación suficiente, les quita más tiempo al preparar y planear clases diferentes, no hay acompañamiento permanente de un especialista en procesos de inclusión y tampoco cuentan con los recursos materiales apropiados.

Zambrano y Orellana, (2018) en su artículo tuvo como finalidad analizar las actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo en la Unidad Educativa Particular en el Cantón La Troncal, Provincia Cañar, Ecuador. Su metodología fue cualitativa con alcance descriptivo donde participaron 8 profesores voluntariamente de Educación General Básica, llegando a la conclusión de que la actitud del docente es trascendental durante el proceso de inclusión escolar; por lo tanto, el análisis de sus percepciones, actitudes y expectativas son relevantes para el desarrollo exitoso de la educación inclusiva.

2.2. Antecedentes Nacionales

Cardoza, (2020) en su tesis de Maestría tuvo como finalidad determinar la relación que existe entre la actitud docente y la educación inclusiva en la Institución Educativa N°014 “Estrellitas de María”, Chiclayo, con diseño metodológico correlacional no experimental, donde su población constó de 12 docentes y cuya conclusión llegó a determinar que si existe una relación positiva entre la actitud docente y la educación inclusiva de dicha institución.

Gonzales, (2019) en su tesis de Maestría tuvo como objetivo describir las actitudes hacia la educación inclusiva en profesores de cuatro instituciones educativas de Ventanilla, siendo de investigación cuantitativa de tipo descriptivo simple. Su muestra fue de 82 profesores de ambos sexos con edades entre los 26 y 64 años cuyos resultados permitieron llegar a la conclusión que los profesores muestran actitudes de indecisión hacia la inclusión educativa, principalmente porque consideran que están insuficientemente capacitados para asumir esta tarea, así también, la actitud de los docentes es distinta en cada centro educativo.

Ojeda, (2021) en su tesis tuvo como finalidad determinar las actitudes y las prácticas de los docentes de las Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo frente a la educación inclusiva, Lima – 2020, con diseño metodológico no experimental de tipo observacional, de corte transversal (estudio de prevalencia), donde su muestra a 106 docentes, llegó a la conclusión de que los docentes presentaron en mayor proporción, una actitud positiva y presentaron altas prácticas con relación a la educación inclusiva.

Gutiérrez, (2020) en su tesis de Maestría tuvo como objetivo determinar qué dimensión de la actitud frente a la educación inclusiva predomina en los docentes de la Red 01, Huaral, con diseño metodológico no experimental, transversal, descriptivo simple, donde su muestra constó de 94 docentes de ambos géneros, llegando a la conclusión de que en los docentes predomina la dimensión conductual, visualizando que tienen posturas aceptables ante la inclusión.

2.3. Antecedente Local

Farfán, (2018) en su tesis de Magíster tuvo como objetivo determinar si existe una relación entre la actitud que tienen los docentes de Educación Inicial y la inclusión en aula de niños y niñas con habilidades diferentes, con diseño metodológico descriptivo correlacional no experimental, su población estuvo constituida por las docentes de la RED N°4 de la UGEL – Puno, donde halló como conclusión de que si existe una correlación significativa altamente

significativa entre la actitud docente para la dimensión afectiva y conductual y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes.

III. Marco conceptual

3.1. Inteligencia Intrapersonal

Se recabó información alrededor del concepto de inteligencia, vista desde diferentes tipos de inteligencias propuestos por Gardner (1983) y la Inteligencia Emocional desde el modelo teórico de Salovey y Mayer (1997) y los aportes de Goleman (1990) para abordar con mayor especificidad el tema de la Inteligencia Intrapersonal.

Goleman 1996; Mayer, Caruso y Salovey, 1997; Mayer y Geher, 1996; Mayer y Salovey, 1993; Salovey y Mayer, (1994), acuñado por Salovey y Mayer, (1990) menciona a la dimensión intrapersonal como la habilidad para dirigir y controlar nuestras propias emociones, como discriminar entre ellas y utilizar información para guiar el procesamiento y las propias acciones de tal forma que resulten beneficiosas para sí mismo y para la cultura a la que pertenece.

Flores Luna (2017) y Ariza Hernández (2017) lo consideran como un conjunto de capacidades que logra desarrollar la habilidad del conocimiento individual, autoestima y la identidad que, según Gardner, permiten formar un preciso modelo verídico de sí mismos para el desenvolvimiento eficiente en la vida.

Villegas Pita, (2019) menciona otro concepto similar al anterior de Gardner, como aptitud en la cual se propicia la orientación, organización y la observación propia.

Para Bar On según (León Tarazona, 2017) es un conjunto de habilidades que están enfocadas a leer las propias emociones y dar un significado consciente sobre la identidad y reacciones de la misma persona, es decir, saber reconocer las propias emociones internas en los momentos más críticos y llegar a racionalizarse para que sean canalizadas o los objetivos personales y culturales.

Desde otros planteamientos teóricos, Petrides y Furnham en el 2003 citado por Cejudo y López (2017) se refieren a conjunto de disposiciones de comportamientos y autopercepciones relacionadas con las capacidades propias para reconocer, procesar y utilizar informaciones con carga emocional.

Comprende pensamientos y sentimientos (sentirse bien acerca de sí mismos de una manera positiva), confían en sus ideas y creencias a realizar, y en la medida en que se va fortaleciendo, más segura será en la apariencia, tanto en lo interior como en lo exterior (Arciniegas et al., 2021; Sarmiento, 2019; Nadal y López, 2018).

Martínez (2020) al igual que Tessaro y Trentin, (2019) definen que la inteligencia intrapersonal se encarga de aclarar el entorno ya que es la responsable de poner hacia adelante el proceso de aprendizaje y de mantenerlo constante al pasar el tiempo.

3.2. Aproximación teórica al concepto de inteligencia

La cronología de los primeros estudios sobre la inteligencia muestra al médico y antropólogo Broca (1861), quien a mediados del siglo XIX hizo estudios del cráneo humano descubriendo así la ubicación del área del lenguaje en el cerebro.

Galton (1865) primo de Darwin que, influenciado por su obra de orígenes de las especies, estudió la inteligencia y afirmó que el factor más importante es de tipo genético así, Binet y Simón (1905) publicaron la primera escala que medía la inteligencia. Therman (1911) hizo una revisión de la escala e introdujo el concepto de Coeficiente Intelectual para indicar a la inteligencia un valor numérico.

En el tiempo antes de que se propusiera la teoría de Gardner se aplicaba un método llamado “test de inteligencia” extendiéndose como noticia a todos de que la inteligencia se podía medir, aplicándose durante más de 80 años como un calificativo el cociente intelectual (CI), siendo utilizada con el fin de clasificar u agrupar a los estudiantes que estaban por perder el año escolar o estudiantes entre los buenos y los malos, sugiere (Nieto, 2017).

Mirada desde las inteligencias múltiples de Howard Gardner De Luca (2000) explica que la inteligencia es la capacidad de resolver los problemas, de producir productos que son valiosos en uno o más ambientes culturales y modificar el conocimiento adquirido de manera flexible y creativa. Y agregando lo de múltiples se refiere a ya no como una capacidad sino una destreza u potencial que se puede desarrollar al crecer sin negar un componente genético (hereditario).

Las inteligencias múltiples según Howard Gardner son una recopilación (compendio) de otras inteligencias diversas donde cada una de ellas se puede desarrollar a un menor o mayor grado en cada persona, siendo fomentadas desde las clases u aulas en todos los niveles educativos y en todas las modalidades, expresa (Asqui et al., 2017).

Hidalgo, Sospedra y Martinez, (2018) manifiestan a Gardner, quien sostiene que las experiencias que viven las personas a lo largo de su vida pueden hacer que varíe por si la tiene la mayor inteligencia más que otras, ya adquirida o genética, estas inteligencias no se asocian con el éxito académico de cada estudiante. Hace algunos años atrás había 8 inteligencias múltiples mencionadas por Gardner las cuales son: la lingüística, lógico – matemático, musical, espacial, cinética – corporal, intrapersonal, interpersonal, naturalista; luego aumentó la inteligencia emocional y la espiritual pero no como una inteligencia completa sino como media inteligencia.

Gutiérrez Delgado (2017) menciona que para elaborar la teoría de las inteligencias múltiples, Gardner investigó y las aplicó en pacientes superdotados o con cualquier tipo de daño cerebral, se basó en las fuentes neurológicas para ver cómo esta teoría de las inteligencias se manifestaba en ellos, y demostró que las distintas partes del cerebro están implicadas en diferentes procesos intelectuales las cuales se relacionan con diversas inteligencias, evaluando cada inteligencia con distintas pruebas tanto en personas adultas como en niños.

3.3. La inteligencia emocional

Desde el modelo teórico de Salovey y Mayer (1997) se concibe a la Inteligencia Emocional como un uso adaptativo de las emociones donde el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de manera eficaz a la realidad.

Al respecto con la aptitud emocional según Goleman (1998) y Boyatzis (2000 citado por Flores, 2017; Villegas, 2019) sostiene que, dentro de ello, inquiera los sentimientos, motivaciones y estados de ánimos propios.

De acuerdo con Goleman (1999) las personas que cuentan con un total de inteligencia emocional tienden a ser equilibrados, sociables, seguros, alegres, alcanzan perspectivas y responsabilidades, suelen ser solidarios y cuidadosos en sus relaciones con otras personas, se sienten cómodos con ellos mismos porque manejan con acierto la tensión y presión, y expresan sus sentimientos en su total libertad (Velosa, 2014)

3.4. Importancia de la inteligencia intrapersonal

En las más recientes postulaciones teóricas relacionadas con la inteligencia, se resalta la importancia de los factores emocionales con la forma en que estos influyen en el comportamiento del sujeto al momento de relacionarse con su entorno, y Bar-On describe que lo relacionado a la inteligencia emocional determina qué tan bien una persona puede entenderse para sí misma, cómo se relaciona, cómo enfrenta las presiones, entre otros, del medio en el que se desenvuelve (Brito, Santana y Pirela, 2021).

Es necesario resaltar que, según Arciniegas et al., (2021) el manejo de las inteligencias intrapersonal e interpersonal permite a la persona a desarrollar habilidades y destrezas, como el buen control de la inteligencia emocional, que le diferencien del resto, no siendo, por ende, aquel que tenga el mejor promedio para ser exitoso profesionalmente, sino aquel que sepa relacionarse y trabajar de manera independiente y dependiente de un grupo, es decir, saber ser, tener y hacer para la vida.

Cejudo y López (2017) mencionan que las emociones son fundamentales porque la identidad personal y profesional de los docentes en muchas ocasiones son inseparables, y es así que en el aula se convierten en factores de influencia, la autoestima y en el bienestar personal.

Estudios realizados meses antes de entrar en pandemia, como el de Gómez (2020) señala que es un punto crucial el desarrollo de las emociones si en caso se pretende ayudar a formar personas íntegras, sociales y demócratas, siendo importante el conocer la esfera emocional, para garantizar su bienestar tanto mental como físico.

3.5. Dimensiones de la inteligencia intrapersonal

3.5.1. *Comprensión de sí mismo*

Al respecto con la aptitud emocional según Goleman en 1998 y Boyatzis en 2000 citado por (Flores Luna, 2017; Villegas Pita, 2019) sostiene que dentro de ello, inquiera los sentimientos, motivaciones y estados de ánimos propias, lo cual según (Bar-On, 2006; Ugarriza Chávez, 2001), entre otros como Vygotsky (1989); Ivich (1994); Jerome Bruner (1998) y Gergen (2006) muestran las dimensiones de comprensión de sí mismo como percatarse de los propios sentimientos saberlos diferenciar y conocer el porqué de ellos.

3.5.2. *Asertividad*

Asertividad es conocido como la habilidad para expresar y defender constructivamente todo lo que concierne a una persona, pero sin dañar la de los demás; Rees y Graham (1991) como también Bishop (2000) enfatizan que el ser asertivo es esencialmente respetarse a sí mismo y a los demás, teniendo como creencia básica de que las propias opiniones, creencias, pensamientos y sentimientos, son tan importantes como las de cualquiera.

3.5.3. Autoconcepto

Autoconcepto se conoce como la habilidad para respetar y aceptar aspectos personales tanto positivos como negativos, así como las posibilidades y limitaciones; Cooley (1902); Mead (1934); Shavelson y Stanton, (1976) y Carl Roger aseguran que el autoconcepto se desarrolla en un determinado contexto social, influenciado por las conductas de las personas con las que se interactúa.

3.5.4. Autorrealización

Autorrealización como la habilidad de ser, poder y hacer lo que se quiere y disfruta; Maslow, (1943); Myers, (2006) y, McLeod, (2014) indican desde sus diversos puntos de vista que, para satisfacer la necesidad de la autorrealización, es realizar la actividad laboral que uno desea y del modo que desea hacerlo, es tener la libertad de hacer lo que uno quiera hacer, y como quiera hacerlo.

3.5.5. Independencia

Autores como Brisenden (1989) y Collopy (1995) expresan que el grado de independencia de una persona depende de la posibilidad de tomar propias decisiones y llevarlas a cabo, es decir, independencia es cuando la persona tiene el control sobre su pensamiento y acciones; con las competencias de autoconciencia, autorregulación y la motivación, como parte de la inteligencia intrapersonal que según Gardner está dentro de las inteligencias múltiples.

3.5.6. Actitud

Mencionando primero acerca de la actitud, para Laca citada por (Nasqui et al., 2018), afirma que la actitud está unida al comportamiento como una respuesta implícita, que se genera tan solo con la presencia de una situación estimulante para que aparezca la respuesta (acción) y que dependen mucho de las características personales de cada individuo. Es decir, la actitud

tiene una relación directa con el comportamiento que se expresa como persona y depende de los factores cognitivo, conductual y afectivo.

Es como un conjunto de acciones que se dan ante diversos tipos de situaciones teniendo como componentes tres áreas, cognitivo (conocimiento a través de su vivencia), afectivo (sentimientos y emociones) y conductual (reacciones y disposiciones), estas maduran, se constituyen y se forman a partir de las experiencias y la interrelación con los demás.

3.5.7. Actitud Inclusiva

Combinando la actitud con la inclusión nacen los conceptos de Cejudo y López (2017) quienes lo indican como una predisposición hacia una persona, enfoque o manera de ver las cosas, en este caso, a los estudiantes que pertenecen a la educación inclusiva (De los Ríos Sosa y Ríos del Águila, 2017).

Asimismo, se hace mención a que son reacciones ya sean positivas como negativas, que llevan a la persona a tomar ciertas decisiones ante una determinada situación como la que es el de atender necesidades de aprendizaje a todos de manera igual y equitativa tomando en cuenta sus condiciones especiales (Ojeda, 2021).

Ubillos, Mayordomo y Pérez, (2004) así como Ortego (2010) señalan que a medida que el sujeto tenga una preparación del conocimiento, un lazo afectivo y cognitivo hacia el objeto o un cierto grupo de personas, demostrará y presentará una actitud.

Por otro lado, Gonzales (2019) y Herrera (2012) refieren a que se le señala como el resultado de la conducta (que puede ser modificable) de un proceso racional (no solamente son observables) que está relacionado a un objetivo y sigue una secuencia, y en el caso de la inclusividad, cuando se le brindan las mismas oportunidades, sin discriminar o hacer diferencias.

Estas actitudes se muestran en docentes de diferente manera cuando se trata de una educación inclusiva, como la actitud de escepticismo, que se refiere a la desconfianza del docente en sí mismo sobre integrar la "inclusión" dentro de su grupo de clase; la actitud de

rechazo, donde el/la profesor/a o maestro/a se niega a trabajar, es decir, tiende a excluir de su clase a un estudiante con ciertas necesidades especiales; las actitudes ambivalentes, el docente tiene sentimientos en conflicto donde siente lástima y compasión por estos estudiantes, la actitud de optimismo empírico, donde tiene experiencia y logran una interacción; y la actitud de responsabilidad social, que trata del trabajo para la integración (de manera positiva con éxito) en sus dos formas, la primera sustentándose con hechos científicos y la segunda donde se tiene fe y confianza al creer que se puede lograr un cambio en los niños inclusivos menciona (Suárez Huamán, 2018).

3.5.8. Evolución histórica de la Educación Inclusiva

Se presenta la Antigüedad Clásica y la edad media como una etapa de enseñanza – aprendizaje no equitativo donde eran considerados con adjetivos crueles como fenómenos, naturaleza demoniaca, etc., siendo expuestos claramente ante una intensa exclusión social y peor aún, en algunas culturas los recién nacidos eran “eliminados”. En el siglo XV que data desde el año de 1500 fueron tratados como objetos de caridad y de lástima donde eran recibidos en lugares como el asilo, prisiones, etc., con la finalidad de que no murieran en la calle. A finales del siglo XVIII cuyo año data de 1800 en adelante desde el renacimiento, a raíz de la revolución francesa sobre los derechos del hombre, tuvo como enfoque ser más asistencial con un trato más humano en las Instituciones, poniendo en práctica las primeras experiencias educativas con personas que tenían déficit sensorial. Continuando, desde el siglo XIX (1900, 1940, 1960) hasta mediados del siglo XX (2000) se empezó a considerar la deficiencia como algo innato, es decir, algo neurológico, por lo cual sacaron el modelo del déficit con una orientación psicopedagógica, enfatizando la necesidad de un diagnóstico, una educación “especializada” a cargo de maestros y centros especializados, pero incluso hasta ese tiempo presentado no se muestra una “educación inclusiva” (González, 2009).

Montessori comprendió que la deficiencia mental no es un obstáculo ni problema médico sino “pedagógico”. Posteriormente “Roberto Gonzales y Vladimir Ramírez” destacan que a medida que fue avanzando la tecnología se descubrió que una persona “deficiente” podía lograr aprender y cambiar de conducta, es ahí cuando empiezan a existir los centros especializados para estas personas, sin embargo, también era una manera oculta de excluir, sin dar educación y al contrario de este se daba como una rehabilitación, debido a que solo convivían con personas de su misma condición.

En 1978 surge el término “Necesidades Educativas Especiales” donde se sustituyen las palabras como deficiente, inadaptado, minusválido, etc. Buscando herramientas para que las personas especiales que difícilmente se adecuan al sistema educativo puedan lograr hacerlo, pues mediante este cambio se empieza dejando de lado la discriminación y abre paso a las nuevas formas de convivencia. Cambiando la manera de entender mediante esta propuesta, la percepción que se tiene sobre lo diferente; para generar oportunidades en las personas, provocar un mejoramiento en sus emociones y derribar los múltiples prejuicios valorando las diferencias como una característica positiva y universal. Presentando la educación inclusiva un aspecto novedoso que es la “diversidad”, incluyendo no solo a los pares sino también a los diversos grupos étnicos que se encuentran en condiciones desfavorables (Dirección General de Educación Básica Especial, 2012).

3.5.9. Marco normativo/legal

En diversos acontecimientos y situaciones dadas a lo largo del tiempo se han presentado normas, legislaciones, congresos, entre otros, con la finalidad de enfatizar, concientizar e incentivar la inclusión en la sociedad. Entre 1948 y 1990, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) puso énfasis en el derecho educativo, para que las personas inclusivas tengan acceso al sistema de educación básica sin distinción alguna, asimismo por estos años se hicieron presentes otras organización como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la

Declaración de los Derechos del Niño, la Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad y la convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, para la alza de este motivo.

En 1990 se produce la “Conferencia Mundial sobre Educación en Jomtiem” (Tailandia) planificada por la ONU y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y es en este hecho donde se constituye el término de “Educación inclusiva” a nivel mundial.

En el 2017 en Perú se aprueba la Resolución Ministerial N°465-2017-MINEDU, donde se crea una comisión sectorial encargada de formular la propuesta para la atención de estudiantes con NEE en torno a los componentes de calidad de aprendizajes, gestión sectorial, calidad docente e infraestructura, espacios educativos y deportivos.

En el 2018, la Ley N°30797, Ley que promueve la educación inclusiva, incorpora los artículos 19- A y 62-A en la “Ley General de Educación” donde se menciona que las instituciones educativas adopten medidas para asegurar las condiciones de disponibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y sobre todo aceptabilidad para desarrollar planes educativos personalizados para los estudiantes inclusivos.

La Resolución Viceministerial N°220-2019-MINEDU, señala que en la EBR y en la EBA se deben reservar como mínimo dos vacantes por aula para los/las estudiantes inclusivos asociadas o no a la discapacidad, a partir del inicio de la matrícula.

Finalmente, siendo así, el MINEDU establece que la normativa legal no es suficiente puesto que se necesitan modificaciones en las actitudes de las personas.

3.5.10. Importancia de la actitud inclusiva

Puede existir un éxito educativo para estudiantes inclusivos si hay docentes (experiencia profesional) y maestros de apoyo especializados que consideren ciertos aspectos como lo relacionado a sus emociones, sentimientos, potencial o fortalezas cognitivas, las características

que presenta cada alumno, la utilización de metodología y materiales en la enseñanza, la modalidad, nivel, ambiente y la mirada en relación de maestro – alumno y alumno - compañeros refiere (Gualdrón y Caballero, 2018). El aumento del conocimiento en docentes tiene efectos positivos en sus actitudes hacia los estudiantes inclusivos (con alguna discapacidad) y por lo tanto posteriormente en el aula (salón de clases).

González y Triana, 2018) indican que los docentes deben considerar la educación inclusiva como una posibilidad de ofrecer un entorno u ambiente profesional que supla las demandas de todos los alumnos inclusivos permitiéndoles un aprendizaje significativo de los contenidos que se dan dentro del currículo, desarrollo de habilidades, y la consciencia emocional.

En una educación inclusiva es fundamental tener una actitud positiva, pues no tanto se trata de acatar al pie de la letra lo que se presenta en las leyes o normas, sino por el contrario lo que también es importante, es la manera en cómo el maestro y/o docente se hace cargo de ello (asumir) y si no tiene la suficiente información y formación tendrá una actitud negativa sobre estudiantes que tienen estas dificultades. Para ello deben identificar las actitudes positivas y negativas, la experiencia docente, el grado de estudios, grado, sexo y entre muchas otras más plantean (Sevilla et al., 2018).

Angenscheidt y Navarrete (2017) afirman que las actitudes que tienen y manejan los docentes sobre el tema de la inclusión es realmente un factor que determina si hay un éxito en el aula regular, al tener actitud positiva implementa prácticas sintiéndose competente apoyado de la organización de la Institución, recursos materiales adaptados y estrategias de carácter inclusivo.

3.5.11. Dimensiones de la actitud inclusiva Cognitiva

Por lo cual Allport en 1935 citado por Puchoc (2018) también considera a la actitud no solo un estado práctico sino una disposición mental y nerviosa, la cual influye entre el

pensamiento y la percepción, ya sea aprendida o perdurable con agrado y desagrado como componente de evaluación, que implica una organización cognitiva que de acuerdo con Bolívar en 1992, Fishbein y Ajzen en 2001, Lobos, Patiño, Parada y Villagrán en 2004 quienes también alegan que es una formación de percepciones y creencias hacia algo y se habla de expectativas por valor.

Afectiva

Afectiva que según McGuire 1968 y Verdugo en 1995 citado por (Puchoc Turpo, 2018) mencionan que es un sentimiento a favor o en contra que permite al sujeto experimentar experiencias positivas o negativas.

Conductual

Conductual que, conforme a Rosenberg en 1969, Díaz en 2002 y Gonzáles en 1981 citados por Puchoc (2018) hacen mención a que es la manera de actuar, no siempre lo que a uno le gusta hacer sino lo que se cree que se debe hacer, una predisposición ante una determinada situación que es influida por lo cognitivo y afectivo.

En otro concepto Cejudo y López (2017) indican como una predisposición hacia una persona, enfoque o manera de ver las cosas, en este caso, a los estudiantes que pertenecen a la educación inclusiva (De los Ríos Sosa y Ríos del Águila, 2017).

Relaciones entre las variables

Goleman (1996); Mayer, Caruso y Salovey (1997); Mayer y Geher (1996); Mayer y Salovey (1993); Salovey y Mayer, (1994), acuñado por Salovey y Mayer, (1990) menciona a la dimensión intrapersonal como la habilidad para dirigir y controlar las emociones, este desarrollo permitirá que tenga el mejor promedio también de ser exitoso, no solo de manera personal sino también profesionalmente.

IV. Metodología

4.1. Tipo y nivel

La Investigación realizada fue básico, porque según Valderrama (2013) se recogió información de la realidad para enriquecer el conocimiento y desarrollo teórico basadas en hechos, principios y leyes, de tipo cuantitativo de acuerdo con Calderón, Bayes y Valdivieso (2019) ya que se aplicó procesos estadísticos inferenciales que buscan extrapolar los resultados para beneficiar a toda la población, y correlacional según Ramos (2020) porque se pretendió establecer el grado de asociación entre una variable y la otra.

4.2. Diseño

La presente investigación será con diseño no experimental como expresan Hernández, Fernández y Baptista (2014); Briones (2002) pues es sistemática y empírica en la cual la variable independiente no se manipula porque ya han sucedido y se han dado en su contexto natural, real y actual, de corte transversal como señalan Ñaupas et al., (2018); Muñoz (2015), debido a que las variables se están estudiando simultáneamente en solo un año y descriptivo correlacional, pues se pretende medir únicamente y recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables (Hernández, 2010).

4.3. Lugar de ejecución

El estudio se encuentra enmarcado entre los años de 2023-2024 periodo que permite el desarrollo de la investigación, con la recolección de datos actual y trabajo de campo los diferentes procesos metodológicos y técnicos que requiere la investigación.

El ámbito de la investigación está ubicado en el continente de América del Sur, del país Perú la región de Puno, con características de una latitud de "15°29'27" y una longitud de "70°07'37". Se encuentra en el altiplano entre los 3,812 y 5,500 msnm, más conocida como "Las Perlas del Altiplano".

Asimismo, se enmarca el estudio en la ciudad más alta, puesto 45, del mundo denominado “Juliaca” a una altura de 3500 msnm, ya que es un importante punto geoeconómico para hacer el respectivo estudio y sacar increíbles resultados.

4.4. Población y muestra

La población de este estudio estuvo conformada por 780 docentes del nivel preescolar de instituciones públicas y privadas. Mediante un muestreo no probabilístico, intencional y por conveniencia, se administró dos cuestionarios físicos, de los cuales se encuestaron a 384 docentes.

Descripción sobre el grado de estudios de los docentes

En la **Tabla 1** se muestra el grado de estudios de los docentes donde 344 tienen el grado de bachiller y licenciados, 39 docentes tienen el grado de maestría y una docente tiene el grado de doctorado.

Tabla 1

Tabla de grado de estudios de los docentes

	Frecuencia	Porcentaje
Bachiller y licenciados	344	89,6
Maestría	39	10,2
Doctorado	1	,3
Total	384	100,0

En la **Tabla 2** se describe que 169 docentes laboran de una institución pública y 215 docentes laboran de una institución privada.

Tabla 2

Tabla de descripción sobre el año de enseñanza

	Frecuencia	Porcentaje
Público	169	44,0
Privado	215	56,0
Total	384	100,0

En la **Tabla 3** se describe la edad de los niños donde 111 tienen 3 años la cual representa 28,9%, 146 niños tienen 4 años que representa 38% y 127 niños tienen 5 años la cual representa 33,1% del total de la muestra.

Tabla 3

Tabla de descripción sobre el género de los docentes

	Frecuencia	Porcentaje
Inicial 3 años	111	28,9
Inicial 4 años	146	38,0
Inicial 5 años	127	33,1
Total	384	100,0

En la **Tabla 4** se describe el género de los docentes donde 384 son de género femenino y en género masculino no se tiene ni un participante.

Tabla 4

Tabla de género de los docentes

	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	,0	,0
Femenino	384	100,0

V. Instrumentos

Cuestionario de EQ - I (Baron Emotional Quotient Inventory): Dirigido a los docentes (adultos) de 25 en adelante, se formulan 40 ítems de preguntas cerradas.

Ficha técnica:

Técnica: Encuesta

Instrumento: EQ – I BarOn Emotional Quotient Inventory

Autor: Reuven BarOn (1998)

Adaptación: Nelly Ugarriza, en el año 2001

Administración: Individual o colectiva (Tipo cuadernillo)

Duración: 40 minutos aproximadamente

Significación: Evalúa lo que el estado emocional de las personas en el sentido interno. El instrumento mide cinco dimensiones: comprensión de sí mismo (ejemplo “Me resulta relativamente fácil expresar mis sentimientos”), asertividad (ejemplo “Cuando estoy enojado (a)

con alguien se lo puedo decir”), autoconcepto (ejemplo “Me tengo mucho respeto”), autorrealización (ejemplo “He logrado muy poco en los últimos años”) e independencia (ejemplo “Prefiero que los otros tomen las decisiones por mi”)

Codificación: Baremos para la forma individual o grupal elaborados con muestras de Toronto – Canadá y Lima Metropolitana.

Confiabilidad: De manera global por MEIS, MSCEIT Y TIEFBA, obteniendo una puntuación de 0.85, 90 y 91 respectivamente, presentado por (Pérez & Fernández), desarrollado y adaptado al español en Perú por (Ugarriza Chavez, 2001).

Validez: Siendo validados Comprensión de sí mismo con 0.73, en Asertividad con 0.68, en Autoconcepto con 0.85, Autorrealización e independencia, por 3 juicios de expertos de organizaciones a lo largo de los años en el instrumento original, y a nivel de Latinoamérica con 3 psicólogos.

Dimensiones:

Comprensión de sí mismo (con Ítems 7,9,23,35,52,63,88,116)

Asertividad (con Ítems 22,37,67,82,96,111,126)

Autoconcepto (ítems 11,24,40,56,70,85,100,114,129)

Autorrealización (con Ítems 6,21,36,51,66,81,95,110,125)

Independencia (con Ítems 3,19,32,48,92, 107,121)

Valoración: Escala de Likert

- (1) rara vez o nunca es mi caso
- (2) pocas veces es mi caso
- (3) a veces es mi caso
- (4) muchas veces es mi caso
- (5) con mucha frecuencia o siempre es mi caso.

Niveles:

De todo el instrumento en general/sin cortar dimensiones:

Marcadamente baja	(<70)
Muy baja	(70 a 79)
Promedio	(90 a 109)
Alta	(110 a 119)
Muy alta	(120 a 129)
Marcadamente alta	(>130)

Cuestionario de actitud docente: Dirigido a los docentes de 21 en adelante, los que ya han tenido mínimo 2 años de experiencia en clase, se formulan 60 ítems de preguntas cerradas.

Ficha técnica:

Técnica: Cuestionario sobre actitudes del docente respecto a la inclusión.

Autor: Ximena Damm Muñoz, en el año 2005

Adaptación: Irene Ruiz de Garavito, en el año 2010

Segunda adaptación: César Sánchez, 2021

Ámbito: Docentes en contexto educativo (dentro de instituciones educativas)

Administración: Colectiva (flexible)

Duración: 45 minutos aproximadamente

Dimensiones:

Afectiva (Ítems 1-9)

Cognitiva (Ítems 10-22)

Conductual (Ítems 23-32)

Valoración: Escala de Likert

(1) nunca

(2) casi nunca

(3) a veces

(4) casi siempre

(5) siempre

Niveles:

Alto: 118 a 160

Medio: 75 a 117

Bajo: 32 a 74

VI. Resultados

Análisis de fiabilidad de la variable inteligencia intrapersonal

En la **Tabla 5** se puede apreciar el valor de alfa de Cronbach de ,935 de la variable inteligencia intrapersonal, lo que indica que este instrumento tiene un alto grado de confiabilidad, validando su uso para la recolección de datos.

Tabla 5

Tabla de análisis de fiabilidad de la variable actitud docente inclusiva

Alfa de Cronbach	N de elementos
,935	40

En la **Tabla 6** se puede apreciar el valor de alfa de Cronbach de ,917 de la variable actitud docente inclusiva, lo que indica que este instrumento tiene un alto grado de confiabilidad.

Tabla 6

Tabla de correlación entre las variables inteligencia intrapersonal y la actitud docente inclusiva

Alfa de Cronbach	N de elementos
,917	32

En la **Tabla 7** se muestra la correlación entre las variables inteligencia intrapersonal y actitud docente inclusiva, de acuerdo con el análisis estadístico de Tau b de Kendall se tiene como resultado un valor $t = ,433$ la cual evidencia que existe una correlación positiva moderada.

Tabla 7

Tabla de correlación entre inteligencia intrapersonal y la actitud docente inclusiva de afectividad

		Inteligencia intrapersonal	Actitud docente inclusiva
Inteligencia intrapersonal	Coeficiente de correlación	de 1,000	,433**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	384	384
Actitud docente inclusiva	Coeficiente de correlación	de ,433**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	384	384

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

En la **Tabla 8** se muestra la correlación entre la variable inteligencia intrapersonal y la dimensión actitud inclusiva de afectividad, de acuerdo con el análisis estadístico de Tau b de Kendall se tiene como resultado un valor $t = ,272$ la cual evidencia que existe una correlación positiva baja.

Tabla 8

Tabla de correlación entre inteligencia intrapersonal y la actitud docente inclusiva de cognición

		Inteligencia intrapersonal	Actitud inclusiva de afectividad
Inteligencia intrapersonal	Coeficiente de correlación	1,000	,272**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	384	384
Actitud inclusiva de afectividad	Coeficiente de correlación	,272**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	384	384

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

En la **Tabla 9** se muestra la correlación entre la variable inteligencia intrapersonal y la dimensión actitud inclusiva de cognición, de acuerdo con el análisis estadístico de Tau b de Kendall se tiene como resultado un valor de $t = ,326$ la cual evidencia que existe una correlación positiva moderada.

Tabla 9*Tabla de correlación entre inteligencia intrapersonal y la actitud docente inclusiva de conducta*

		Inteligencia intrapersonal	Actitud inclusiva de cognición
Inteligencia intrapersonal	Coeficiente de correlación	1,000	,326**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	384	384
Actitud inclusiva de cognición	Coeficiente de correlación	,326**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	384	384

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

En la **Tabla 10** se muestra la correlación entre la variable inteligencia intrapersonal y la dimensión actitud inclusiva de conducta, de acuerdo con el análisis estadístico de Tau b de Kendall se tiene como resultado un valor de $t = ,464$ la cual evidencia que existe una correlación positiva moderada.

Tabla 10

Tabla de correlación entre la variable inteligencia intrapersonal y la actitud inclusiva de conducta.

		Inteligencia intrapersonal	Actitud inclusiva de conducta
Inteligencia intrapersonal	Coeficiente de correlación	1,000	,464**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	384	384
Actitud inclusiva de conducta	Coeficiente de correlación	,464**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	384	384

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

VII. Discusión

Este estudio mostró con respecto a la correlación entre Inteligencia Intrapersonal con la Actitud Docente Inclusiva que existe una correlación positiva moderada en coincidencia con el hallazgo de otros investigadores como Cejudo y López (2017) asimismo Vásquez et al., (2022) quienes afirman que las emociones son fundamentales porque la identidad personal y profesional de los docentes en muchas ocasiones son inseparables, y es así que en el aula se convierten en factores de influencia, la autoestima y en el bienestar personal.

En la correlación entre inteligencia intrapersonal y la actitud docente inclusiva de afectividad demuestra que los docentes a base de tener baja inteligencia intrapersonal llegan a tener baja afectividad hacia los estudiantes inclusivos, por lo cual si los docentes no tienen la

afectividad, los estudiantes tampoco, como menciona Velosa (2014), los estudiantes con el mayor desarrollo de competencias afectivas basadas en el manejo de sus emociones podrán adecuarse a cualquier sistema educativo y por lo tanto el objetivo de los docentes será educar al estudiante con la capacidad de ser una persona autónoma e independiente y equilibrada en sus emociones. Implica entender y comprender las emociones propias y el saber cómo manejarlas, incluso ayuda a regular las emociones ante los demás, y con ello, la toma de decisiones en el campo profesional según Irrazabal, Valeriano y Ramírez (2023)

Los datos sobre la correlación entre la inteligencia intrapersonal y la actitud docente inclusiva de cognición indican que mientras mayor sea la inteligencia intrapersonal, mayor será la cognición que el docente maneje como conocimientos sobre cómo enseñar a los estudiantes inclusivos, pues se encontrará más preparado para lo que venga, como afirma Campbell (2000) que la persona puede construir una percepción precisa respecto de sí misma cuando tiene inteligencia intrapersonal porque utiliza ese conocimiento para organizar y dirigir su propia vida. El aumento del conocimiento en docentes tiene efectos positivos en sus actitudes hacia los estudiantes inclusivos (con alguna discapacidad) y por lo tanto posteriormente en el aula (salón de clases), tal como menciona Gualdron y Caballero (2018).

Finalmente, al observar la correlación entre inteligencia intrapersonal y la actitud docente inclusiva de conducta demuestra que si el docente maneja una buena inteligencia intrapersonal su percepción hacia los estudiantes inclusivos será positiva y tendrá una buena actitud con ellos como menciona Buitrón (2008) que un maestro poco tolerante, rígido y con escaso manejo anímico puede afectar negativamente el clima del aula. Para poder actuar o llevar a cabo una acción, no hay capacitación suficiente, les quita más tiempo al preparar y planear clases diferentes, no hay acompañamiento permanente de un especialista en procesos de inclusión y tampoco cuentan con los recursos materiales apropiados según Rosero (2021).

VIII. Referencias

- Acevedo Pérez, I. (2002). Aspectos Éticos en la Investigación Científica. 8(1), 15–18.
<https://www.scielo.cl/pdf/cienf/v8n1/art03.pdf>
- Arciniegas Paspuel, O. G., Álvarez Hernández, S. del R., Castro Morales, L. G., & Maldonado Gudiño, C. W. (2021). Inteligencia Emocional en Estudiantes de la Universidad Autónoma de los Andes. <https://emea.mitsubishielectric.com/ar/products-solutions/factory-automation/index.html>
- Arias Odón, F. G. (2012). EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN 6a EDICIÓN (Issue July 2012). https://trabajosocialudocpno.files.wordpress.com/2017/07/fidias_g-arias-el_proyecto_de_investigacion_6ta_edicion.pdf
- Ariza Hernández, M. L. (2017). Influencia de la Inteligencia Emocional y los Afectos en la Relación Maestro-Alumno , en el Rendimiento Académico de Estudiantes de Educación Superior. Educación y Educadores. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.2>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). Psicothema, 18, 13–25.
http://www.eiconsortium.org/pdf/baron_model_of_emotional_social_intelligence.pdf
- Beltrán, M. (2019). La ética de la investigación. <https://telos.fundaciontelefonica.com/telos-111-regulacion-marta-beltran-la-etica-de-la-investigacion-tratamiento-masivo-datos/>
- Buitrón Buitrón Sigrid (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/8/670>
- Blaconá, M. (2011). Ética en Estadística: Responsabilidad de las Universidades en la Formación del Profesional. 3, 77–82.
<https://saberes.unr.edu.ar/index.php/revista/article/view/50/100>
- Briones, G. (2002). Metodología de la Investigación Cuantitativa en las Ciencias Sociales. https://www.academia.edu/4353770/Libro_METODOLOGIA_INVESTIGACION_CUANTITATIVA

- Brito, D., Santana, Y., & Pirela, G. (2021). El Modelo de Inteligencia Emocional de Bar-On en el Perfil Académico-Profesional de la FACO/LUZ. *Ciencia Odontológica*, 16(1), 27–40.
https://www.researchgate.net/publication/348647379_El_Modelo_de_Inteligencia_Emocional_de_Bar-On_en_el_Perfil_Academico-Profesional_de_la_FACOLUZ
- Calderón García, A., Bayes Rodríguez, C., & Valdivieso Serrano, L. (2019). Guía de Investigación. <https://cdn02.pucp.education/investigacion/2016/06/29210737/Guia-de-Investigacion-en-Estadistica.pdf>
- Castro. (2003). Tesis de Investigación.
<http://tesisdeinvestig.blogspot.com/2012/01/poblacion-y-muestra.html>
- Cejudo, J., & López delgado, L. (2017). Importancia de la Inteligencia Emocional en la Práctica Docente: Un Estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23(1), 29–36.
<https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Cejudo, J., & López Delgado, L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23(1), 29–36.
<https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Cevallos Gomez, L. K., & Lara Andrade, K. M. (2017). La Inteligencia Emocional en la Inclusión de Estudiantes del Subnivel Superior. Propuesta: Guía Didáctica con Técnicas Inclusivas. *Occupational Medicine*, 53(4), 130.
<http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/29652/1/BFILO-PD-LP11-3-017.pdf>
- Comité Técnico de Discapacidad. (2017). Guía Para la Implementación del Decreto 1421 de 2017 Atención Educativa a Personas con Discapacidad en el Marco de la Educación Inclusiva. Mineducación, 1(1), 12–25.
[http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Guia de apoyo - Decreto 1421 de 2017 16022018 \(1\).pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Guia_de_apoyo_-_Decreto_1421_de_2017_16022018_(1).pdf)
- Cueto, S., Rojas; Vanessa, Dammert, M., & Felipe, C. (2018). Cobertura, Oportunidades y Percepciones sobre la Educación Inclusiva en el Perú. In *Grade*.

http://www.grade.org.pe/forge/descargas/educacion_inclusiva_santiago_cueto_y_otros.pdf

De los Ríos Sosa, H. R., & Ríos del Águila, P. (2017). Actitud hacia la Inclusión Educativa y Práctica Pedagógica de Docentes en Instituciones del Nivel Primario de Iquitos - 2017. https://repositorio.unapiquitos.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12737/5573/Efrocina_Tesis_Maestria_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Defensoría del Pueblo. (2019). El Derecho a la Educación Inclusiva. Informe Defensorial, 183, 228. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/Informe-Defensorial-183-El-Derecho-a-la-Educación-Inclusiva.pdf>

Defensoría del Pueblo. (2020). EL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL CONTEXTO DE LA EMERGENCIA SANITARIA POR EL COVID-19. Informes Especiales N° 36-2020-DP. 24. <https://www.turismo.gob.ec/wp-content/uploads/2020/05/PROTOCOLO-ALOJAMIENTOS-V2.pdf>

DIGEBE. (2012). Educación Básica Especial y Educación Inclusiva. Balance y Perspectivas. Ministerio de Educación, 1-106. <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/9-educacion-basica-especial-y-educacion-inclusiva-balance-y-perspectivas.pdf>

Dirección Regional de Educación de Puno. (2015). Proyecto Educativo Regional Al 2021. © Gobierno Regional Puno, 107. <https://ugelpuno.edu.pe/web/wp-content/uploads/2017/04/PER-al-2021-Documento-para-Aportes1.pdf>

Fernández Archilla, J. A. (2020). Actitud de la Comunidad Educativa hacia la Inclusión del Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Influencia de la Inteligencia Emocional y la Asertividad. <http://hdl.handle.net/10835/10842>

Flores Luna, G. F. (2017). Relación entre inteligencia emocional con el desempeño docente en aula del I ciclo, semestre 2012 - II, de la Facultad de Educación UNMSM - Lima. Repositorio de Tesis - UNMSM, 155. http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/6015/Flores_lg.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Galán Amador, M. (2010). Ética de la investigación. 1–2.
<https://rieoei.org/historico/jano/3755GalnnJano.pdf>
- García, J. (2020). Revista de Investigación Educativa. RIE, 1, 239.
<https://revistas.um.es/rie/issue/view/18641/1771>
- Gómez Marí, I. (2020). Educación emocional para la educación inclusiva: un estudio multicausal para trabajar la gestión de las emociones. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 2000, 85–92.
<https://doi.org/10.30827/digibug.66359>
- Gonzales Chinchay, E. E. (2019). Actitud hacia la educación inclusiva en profesores de cuatro instituciones educativas inclusivas de Ventanilla.
http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/8774/1/2019_Gonzales-Chinchay.pdf
- Grajales, T. (2000). Población y Muestra. 1–3. <http://www.tevni.net/invespobmuestra.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la Investigación. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Herrera Montoya, M. T. (2012). Actitudes hacia la Educación Inclusiva en Docentes de Primaria de los Liceos Navales del callao.
http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1161/1/2012_Herrera_Actitudes-hacia-la-educación-inclusiva-en-docentes-de-primaria-de-los-liceos-navales-del-Callao.pdf
- INEI. (2021). Estadísticas de la Educación en el Perú. <https://www.inei.gob.pe/>
- León Tarazona, C. N. (2017). Inteligencia Emocional y el Desempeño Docente en la I.E. Clemente Althaus - San Miguel 2017. Universidad César Vallejo.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/14923/León_TCN.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martínez Ruber, M. (2020). La Inteligencia Intrapersonal en el Aula de ELE: Una Propuesta Didáctica para Alumnos Sinohablantes. 16.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7702014>

- Martins Choque, C., & Florez Mendoza, E. (2016). Inteligencia Emocional de los Docentes de la Institución Educativa Particular D'UNI que Atienden a Niños de Educación Inclusiva en la Ciudad de Huancavelica. Repositorio Institucional - UNH, 80. <https://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/1501>
- MINEDU. (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. Libro Currículo Nacional de La Educación Basica, 224.
- MINEDU. (2021). Resolución Ministerial. [https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1708877/RM N° 108-2021-MINEDU.pdf](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1708877/RM_N°_108-2021-MINEDU.pdf)
- Miranda Viteri, M. del P. (2017). Inteligencia Emocional según Género en Adolescentes de 13 a 16 años de una Institución Educativa de la Ciudad de Cajamarca - 2017. 82. [http://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/10755/Miranda Viteri%2CMilagros del Pilar.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/10755/Miranda_Viteri%2CMilagros%20del%20Pilar.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Muñoz Rocha, C. (2015). Metodología de la Investigación. <https://corladancash.com/wp-content/uploads/2019/08/56-Metodologia-de-la-investigacion-Carlos-I.-Munoz-Rocha.pdf>
- Nadal García, I., & Lopez Casanova, B. (2018). El Desarrollo de la Creatividad a partir de un Taller sobre Inteligencia Emocional Aplicado a un Coro Inclusivo. May 2019. http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/9162/1/2019_Sarmiento-Peralta.pdf
- Nasqui Fajardo, S. M., Curay Banegas, E. R., & Trelles Astudillo, H. J. (2018). La Actitud Docente frente a los Estudiantes de Educación Inicial con Inclusión Educativa. Yachana, 7(2012), 56–69. <https://www.scielo.br/j/pee/a/QnPKnNMFJGW6N9jkit89TRM/?lang=pt>
- Ñaupas Paitán, H., Valdivia Dueñas, M. R., Palacios Vilela, J. J., & Romero Delgado, H. E. (2018). Metodología de la Investigación: Cuantitativa - Cualitativa y Redacción de la Tesis. <https://corladancash.com/wp-content/uploads/2020/01/Metodologia-de-la-inv-cuanti-y-cuali-Humberto-Naupas-Paitan.pdf>

- Ojeda Ospino, Y. E. (2021). Actitudes y Prácticas de los Docentes de Instituciones Educativas Regulares del Distrito de Chaclacayo frente a la Educación Inclusiva, Lima - 2020. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/16759/Ojeda_oy.pdf?sequence=1
- Peñalva Velez, A., López Goñi, J. J., & Barrientos González, J. (2017). Habilidades emocionales y profesionalización docente para la educación inclusiva en la sociedad en red. Contextos Educativos. Revista de Educación, 20(20), 201. <https://doi.org/10.18172/con.3011>
- Puchoc Turpo, J. J. (2018). Actitud Docente y la Atención Integral a los Estudiantes con Necesidades Especiales de la I.E Alborada Francesa Comas. La Dirección Institucional y La Calidad Del Desempeño Docente de Las Instituciones Educativas de Educación Primaria de La RED N° 08 Del Distrito de San Juan de Lurigancho, Año 2012, 1, 1–98. <https://1library.co/document/download/yd2xgnlq?page=1>
- Ramos Galarza, C. (2020). Los Alcancen de una Investigación. CienciAmérica, 9. <http://201.159.222.118/openjournal/index.php/uti/article/view/336/621>
- Revollé, A. (2021). Docentes sin Certezas luego de 18 Meses Lejos de las Aulas. LR Data. <https://data.larepublica.pe/docentes-sin-certezas-luego-18-meses-lejos-de-las-aulas/>
- RREI. (2016). Naciones Unidas: Urge a Perú cerrar brechas de exclusión educativa de estudiantes con discapacidad. <https://rededucacioninclusiva.org/situacion-en-la-region/naciones-unidas-urge-a-peru-cerrar-brechas-de-exclusion-educativa-de-estudiantes-con-discapacidad/>
- Rueda Castro, L. (2005). Consideraciones éticas en el desarrollo de investigaciones que involucran a seres humanos como sujetos de investigación las investigaciones en terapia ocupacional comunitaria.
- Sánchez Serrano, C. J., & Tobón, S. (2019). Cartografía Conceptual de la Inteligencia Emocional para Favorecer la Inclusión desde la Socioformación. Revista Científico Pedagógica Atenas, 1(49), 20–35. <http://orcid.org/0000-0002-7982-9588>

- Sarmiento Peralta, N. A. (2019). Inteligencia Emocional en Docentes de Educación Inicial de Instituciones Educativas Públicas de Maynas - Loreto. http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/9162/1/2019_Sarmiento-Peralta.pdf
- Silva Merino, J. (2017). Calidad de la Educación Inclusiva. Bolentín Del Consejo Nacional de Educación, 20, 35–40. <https://doi.org/10.33539/educacion.2014.n20.1031>
- Tessaro, F., & Trentin, C. (2019). Desenvolvimento da Inteligência Emocional na Escola: Relato de Experiência. 2–4. <https://www.scielo.br/j/pee/a/QnPKnNMFJGW6N9jkit89TRM/?lang=pt>
- Ugarriza Chavez, N. (2001). Adaptacion y estandarizacion del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE - JA en jovenes y adultos. Academia Edu, 40. https://www.academia.edu/16905879/LA_EVALUACION_DE_LA_INTELIGENCIA_EMOCIONAL
- UNESCO. (2020). Un nuevo informe de la UNESCO resalta la magnitud de las desigualdades mundiales en la educación y hace un llamado a una mayor inclusión tras la reapertura de las escuelas. In Santiago. 23/06/2020. <https://es.unesco.org/news/GEM-Report-2020>
- UNICEF. (2019). COVID-19:Preparación y respuesta educativa. <https://www.unicef.org/lac/la-educacion-frente-al-covid-19>
- Velosa Sandoval Miller (2014). La Inteligencia Intrapersonal y su Influencia en la Producción Textual Reflexiva. <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/627970/MillerVelosaSandoval.pdf>
- Villegas Pita, J. A. (2019). Inteligencia Emocional y Desempeño Docente en la Institución Educativa N°80071 Virú - 2019. Ayañ, 8(5), 55. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/37250/villegas_pj.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Anexos

Anexo 1. Evidencia de sumisión de artículo en una revista de prestigio.



Revista: Apuntes Universitarios (AU).

Fecha de Sumisión: 18 de agosto de 2024.

Link: <https://apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe/index.php/revapuntes>

ISSN: 2304-0335

Anexo 2. Copia de resolución del perfil de proyecto de tesis en formato artículo aprobado por el Consejo de facultad correspondiente.



"Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la conmemoración de las Heroicas Batallas de Junín y Ayacucho"

RESOLUCIÓN N° 317-2024/UPeU/FACIHED-CF

Lima, Ñaña, 05 de agosto de 2024

VISTO:

El expediente de las bachilleres **ROSA EMILY PADILLA PUMARRUMI**, identificada con código universitario N° 201811336 y **MAYLI MAYRA GÓMEZ CONDORI**, identificada con código universitario N° 201520652 de la Carrera Profesional de Educación, Especialidad Inicial y Puericultura de la Facultad de Ciencias Humanas y Educación, de la Universidad Peruana Unión;

CONSIDERANDO:

Que la Universidad Peruana Unión tiene autonomía académica, administrativa y normativa, dentro del ámbito establecido por la Ley Universitaria N° 30220 y el Estatuto de la Universidad;

Que la Facultad de Ciencias Humanas y Educación de la Universidad Peruana Unión, mediante sus reglamentos académicos y administrativos, ha establecido las formas y procedimientos para la declaratoria de expedito para la sustentación de la tesis;

Que el Comité Dictaminador ha emitido su dictamen aprobando la tesis en formato artículo, titulada: "**Inteligencia Intrapersonal y la actitud inclusiva en docentes del nivel Inicial en las Instituciones Educativas de la UGEL San Román, Juliaca, 2023**", presentado por las bachilleres **ROSA EMILY PADILLA PUMARRUMI** y **MAYLI MAYRA GÓMEZ CONDORI**, reuniendo de estamnera las condiciones previas para la sustentación;

SE RESUELVE:

1. Declarar expedito a las bachilleres **ROSA EMILY PADILLA PUMARRUMI** y **MAYLI MAYRA GÓMEZ CONDORI**, para que sustente la tesis titulada: "**Inteligencia Intrapersonal y la actitud inclusiva en docentes del nivel Inicial en las Instituciones Educativas de la UGEL San Román, Juliaca, 2023**", conducente al Título Profesional de Licenciado en Educación, Especialidad: Inicial y Puericultura, el 09 de setiembre de 2024 a las 09:00 horas en la modalidad Presencial.
2. Designar el Jurado de sustentación, encargado de gestionar la sustentación respectiva, el mismo que queda constituido por los siguientes miembros:

Presidente:	Lic. Sheridan Enoch Oblitas Bardales
Secretario:	Mg. Germán Mamani Cachicatari
Vocal:	Mg. Luz Karen Arpasi Arpasi
Asesora:	Mg. María Mirella Contreras Baca

Regístrese, comuníquese y archívese.



Dr. Jorge Platon Maquera Sosa
DECANO

cc: - Interesado
- Jurado (3)
- Secretaria General
- Archivo



Mg. Néstor Roger Apaza Apaza
SECRETARIO ACADÉMICO

Anexo 3. Instrumentos de la recolección de datos.

CUESTIONARIO DE INTELIGENCIA INTRAPERSONAL

Escala de valoración:

1	2	3	4	5
Rara vez o nunca es mi caso	Pocas veces es mi caso	A veces es mi caso	Muchas veces es mi caso	Con mucha frecuencia o siempre es mi caso

N°	ÍTEMS	1	2	3	4	5
1	Reconozco con facilidad mis emociones.	1	2	3	4	5
2	Me es difícil entender cómo me siento.	1	2	3	4	5
3	Me resulta difícil expresar mis sentimientos.	1	2	3	4	5
4	Soy consciente de cómo me siento.	1	2	3	4	5
5	Soy consciente de lo que me está pasando, aun cuando estoy alterado(a).	1	2	3	4	5
6	Me es difícil describir lo que siento	1	2	3	4	5
7	Cuando no estoy de acuerdo con alguien, siento que se lo puedo decir.	1	2	3	4	5
8	Me resulta relativamente fácil decir lo que pienso.	1	2	3	4	5
9	Los demás piensan que me falta firmeza al interactuar.	1	2	3	4	5
10	Me es difícil hacer valer mis derechos.	1	2	3	4	5
11	Me siento seguro(a) de mí mismo(a) en la mayoría de las situaciones.	1	2	3	4	5
12	Me siento feliz con el tipo de persona que soy.	1	2	3	4	5
13	Mis cualidades superan a mis defectos y estos me permiten estar contento(a) conmigo mismo(a).	1	2	3	4	5
14	Trato de valorar y darle sentido a mi vida.	1	2	3	4	5
15	No disfruto lo que hago.	1	2	3	4	5
16	Trato de seguir adelante con las cosas que me gustan.	1	2	3	4	5
17	Disfruto de las cosas que me interesan.	1	2	3	4	5
18	Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan.	1	2	3	4	5
19	Prefiero un tipo de trabajo en el cual me indiquen casi todo lo que debo hacer.	1	2	3	4	5
20	Cuando trabajo con otras personas, tiendo a confiar más en las ideas de los demás que en las mías.	1	2	3	4	5
21	Prefiero que otros decidan por mí.	1	2	3	4	5
22	Tengo tendencia a depender de otros	1	2	3	4	5
23	Me parece que necesito de los demás, más de lo que ellos me necesitan.	1	2	3	4	5

CUESTIONARIO DE ACTITUD DOCENTE INCLUSIVA

Escala de valoración:

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

N°	ÍTEMS					
1	Le agrada o le agradaría trabajar con alumnos inclusivos.	1	2	3	4	5
2	Sus expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos inclusivos son positivas.	1	2	3	4	5
3	Le agrada que los alumnos inclusivos puedan desarrollar habilidades sociales.	1	2	3	4	5
4	Considera que la atención que requieren los alumnos inclusivos perjudica a los demás alumnos.	1	2	3	4	5
5	Le agrada que la inclusión sea una práctica educativa deseable.	1	2	3	4	5
6	Cree que un alumno inclusivo no debería presentar problemas de conducta al ser incluido en un aula de EBR (Educación de Básica Regular).	1	2	3	4	5
7	No teme trabajar con alumnos inclusivos.	1	2	3	4	5
8	Si pudiera elegir, elegiría un aula con alumnos inclusivos.	1	2	3	4	5
9	Considera que la presencia de los alumnos inclusivos en el aula favorecerá la aceptación de la diversidad por parte de los demás estudiantes.	1	2	3	4	5
10	No considera que es una pena invertir mucho tiempo en los alumnos inclusivos, cuando se sabe que hay un límite en su desarrollo cognitivo.	1	2	3	4	5
11	Conoce estrategias pedagógicas para trabajar con alumnos inclusivos.	1	2	3	4	5
12	Planifica adaptaciones curriculares para atender las necesidades educativas de sus alumnos.	1	2	3	4	5
13	Considera que la evaluación de las habilidades de los alumnos inclusivos debe darse bajo los mismos criterios de los demás alumnos del aula.	1	2	3	4	5
14	Considera que el currículo es el elemento central para diseñar la respuesta a las diferentes necesidades educativas de los alumnos de su aula.	1	2	3	4	5
15	Cree que la inclusión de los alumnos inclusivos, necesitan de una preparación especial de los profesores de EBR (Educación Básica Regular).	1	2	3	4	5
16	Considera que el alumno inclusivo puede enfrentarse a los desafíos que plantea la clase en igualdad de condiciones que los demás alumnos.	1	2	3	4	5
17	Cree que los profesores de EBR tienen conocimientos sobre los tipos de necesidades educativas.	1	2	3	4	5
18	Tiene conocimiento de que las adaptaciones curriculares son estrategias de planificación y actuación docente para responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno.	1	2	3	4	5
19	Cree que la inclusión de alumnos inclusivos requiere cambios significativos en los procedimientos de la clase.	1	2	3	4	5
20	Considera que los profesores de EBR tienen suficiente preparación para enseñar a los alumnos inclusivos.	1	2	3	4	5

21	Cree que los docentes de EBR tienen experiencia para asumir la tutoría de un aula con alumnos inclusivos.	1	2	3	4	5
22	Cree que la inclusión del alumno inclusivo promueve su independencia social.	1	2	3	4	5
23	Considera que los responsables de programar, ejecutar y evaluar las adaptaciones curriculares deben ser los docentes tutores del aula.	1	2	3	4	5
24	Implementa su aula de acuerdo a las necesidades educativas que presentan sus alumnos.	1	2	3	4	5
25	Plasma su capacitación docente en la atención a la diversidad, siendo sus clases accesibles para todo el alumnado.	1	2	3	4	5
26	Cree que el excesivo número de alumnos por grado, es un factor negativo en el proceso de inclusión de alumnos inclusivos.	1	2	3	4	5
27	Cree que la falta de recursos y materiales no ayuda a que el profesor trabaje bajo el enfoque inclusivo.	1	2	3	4	5
28	Se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.	1	2	3	4	5
29	Utiliza la diversidad entre el alumnado para la enseñanza y el aprendizaje.	1	2	3	4	5
30	Opina que las necesidades de los alumnos inclusivos puedan ser mejor atendidas en las clases especiales y/o separadas.	1	2	3	4	5
31	Cree que la conducta en el aula de un alumno inclusivo generalmente requiere más paciencia del profesor.	1	2	3	4	5
32	Piensa que la inclusión ofrece posibilidad de interacción en la clase, lo cual favorecerá la comprensión y aceptación de las diferencias.	1	2	3	4	5