

# **UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT**

ESCUELA DE POSGRADO  
PROGRAMA DE MAESTRÍA



## ACTITUDES DEL DOCENTE HACIA LOS ESTUDIANTES CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS Y PRIVADAS DEL DISTRITO DE SURCO

### **AUTORES:**

**MURGA TOVAR LUIS MANUEL**  
ORCID: 0000-0002-5203-5753

**SANDOVAL SALDIAS KARINA**  
ORCID: 0000-0002-0211-2917

Tesis para optar el Grado Académico de  
MAESTRO EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

### **ASESORA:**

**Dra. Yvana Mireya Carbajal Llanos**  
ORCID: 0000-0002-8165-8933

LIMA – PERÚ  
2021



Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Permite descargar la obra y compartirla, pero no permite ni su modificación ni usos comerciales de ella.



## ACTA DE SUSTENTACIÓN

Ante el jurado integrado por los profesores Dr. Marino Latorre Ariño, Dr. Orlando Cerna Dorregaray y Dra. Doris Montoya Farro.

El graduando don **LUIS MANUEL MURGA TOVAR**, sustentó su Trabajo de Investigación titulado “**ACTITUDES DEL DOCENTE HACIA LOS ESTUDIANTES CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS Y PRIVADAS DEL DISTRITO DE SURCO**”, para obtener el Grado Académico de Maestro en Problemas de aprendizaje.

El Jurado, después de haber deliberado sobre los aspectos metodológico, temático de la investigación y sobre la calidad de la sustentación, declaró al graduando:

### APROBADO POR UNANIMIDAD

---

Surco, 22 de diciembre del año dos mil veintiuno

  
Dr. Marino Latorre Ariño  
Presidente

  
Dr. Orlando Cerna Dorregaray  
Secretario

  
Dra. Doris Montoya Farro  
Miembro



## ACTA DE SUSTENTACIÓN

Ante el jurado integrado por los profesores Dr. Marino Latorre Ariño, Dr. Orlando Cerna Dorregaray y Dra. Doris Montoya Farro.

La graduanda doña **KARINA SANDOVAL SALDIAS**, sustentó su Trabajo de Investigación titulado “**ACTITUDES DEL DOCENTE HACIA LOS ESTUDIANTES CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS Y PRIVADAS DEL DISTRITO DE SURCO**”, para obtener el Grado Académico de Maestra en Problemas de aprendizaje.

El Jurado, después de haber deliberado sobre los aspectos metodológico, temático de la investigación y sobre la calidad de la sustentación, declaró a la graduanda:

### APROBADA POR UNANIMIDAD

---

Surco, 22 de diciembre del año dos mil veintiuno

  
Dr. Marino Latorre Ariño  
Presidente

  
Dr. Orlando Cerna Dorregaray  
Secretario

  
Dra. Doris Montoya Farro  
Miembro

## **Dedicatoria**

A Dios por su amor infinito.

A mi esposo Edgar, por su apoyo incondicional, A mi hijo Santiago, por darme la fuerza en los momentos difíciles, su calma y su paciencia hace que yo siga adelante en mis metas.

Karina Sandoval.

A mi esposa Tania, por su amor, comprensión y motivación, A mi hija María Valentina por ser el motor y motivo de mi vida y a mi madre Clara por su ejemplo.

Luis Murga.

## **Agradecimientos**

A Dios todo poderoso por permitirnos culminar nuestra maestría.

A nuestras familias por el apoyo incondicional, por alentarnos a culminar nuestras metas y por su paciencia infinita.

A nuestros docentes de la maestría, quienes día a día nos impartieron sus conocimientos buscando que seamos profesionales capaces de dar respuestas eficaces y eficientes a las necesidades educativas actuales, de la mano del carisma Marista el cual busca que seamos buenos cristianos y virtuosos ciudadanos.

A nuestra asesora de tesis, Dra. Yvana Carbajal Llanos.

A todos los profesionales que aportaron con sus conocimientos, sugerencias, recomendaciones, para poder concluir satisfactoriamente nuestra tesis.

A los directores y docentes de las instituciones encuestadas, por permitirnos ingresar a sus centros educativos, por brindarnos su valioso tiempo para llenar las encuestas y hacer posible la ejecución de nuestro proyecto.

## Contenido

	Pág.
Dedicatoria.....	II
Agradecimientos .....	III
Contenido.....	IV
Resumen.....	VIII
Abstract .....	IX
INTRODUCCIÓN .....	10
I. Planteamiento del problema.....	14
1.1. Descripción del problema .....	14
1.2. Formulación del problema.....	16
1.3. Justificación .....	18
II. Marco teórico.....	20
2.1. Antecedentes.....	20
2.2. Bases teóricas.....	27
2.3. Definición de términos básicos.....	65
III. OBJETIVOS .....	68
3.2 General.....	68
3.3 Específicos .....	68
IV. HIPÓTESIS .....	70
4.1. General.....	70
4.2. Específicas .....	70
V. MÉTODO.....	71
5.1. Tipo de investigación.....	71
5.2. Diseño de investigación.....	71
5.3. Variables .....	72
5.4. Población y muestra.....	74
5.5. Instrumentos.....	76
5.6. Procedimiento .....	80
VI. RESULTADOS .....	82
6.1. Análisis descriptivo.....	82
6.2. Análisis inferencial .....	84

VII. DISCUSIÓN .....	89
VIII. CONCLUSIONES .....	98
IX. RECOMENDACIONES.....	99
Referencias.....	100
Apéndice A .....	108
Consentimiento informado.....	108



## Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1 Clasificación de problemas de aprendizaje .....	54
<b>Tabla 2</b> Causas de la disortografía .....	63
<b>Tabla 3</b> Habilidades que pueden estar afectadas en el trastorno del cálculo.....	65
<b>Tabla 4</b> Actitudes del docente frente a la enseñanza del niño con problemas de aprendizaje .....	73
<b>Tabla 5</b> Distribución de la muestra .....	75
<b>Tabla 6</b> Distribución de los ítems en la Escala de Actitudes del docente .....	77
<b>Tabla 7</b> Resultados de validez del instrumento .....	79
<b>Tabla 8</b> Resultados del análisis de confiabilidad del instrumento .....	80
<b>Tabla 9</b> Descripción de resultados por variable .....	83
<b>Tabla 10</b> Prueba de normalidad Shapiro Wilk, para las actitudes de los docentes frente a los estudiantes con discapacidad .....	84
<b>Tabla 11</b> Comparación de la media mediante la prueba t de Student respecto de las actitudes del docente según instituciones educativas.....	84
<b>Tabla 12</b> Comparación de la media mediante aspecto a la dimensión actitud de sobreindulgencia, según instituciones educativas .....	85
<b>Tabla 13</b> Comparación de la media mediante la prueba t de Student respecto a la dimensión actitud de aceptación, según instituciones educativas .....	86
<b>Tabla 14</b> Comparación de la media mediante la prueba t de Student respecto a la dimensión actitud de rechazo, según instituciones educativas .....	87
<b>Tabla 15 Comparación</b> de la media mediante la prueba t de Student respecto a la dimensión actitud de sobreprotección, según instituciones educativas	88

## Lista de figuras

	Pág.
Figura 1 Dificultades del Aprendizaje .....	52
Figura 2 Clasificación de las dificultades del aprendizaje .....	55
Figura 3 Sistemas de almacenamiento de la información .....	58
Figura 4 El sistema de procesamiento de la información .....	59

## Resumen

Este trabajo de investigación tuvo como objetivo determinar si existen diferencias entre las actitudes de los docentes de instituciones educativas públicas y privadas, hacia los estudiantes con problemas de aprendizaje del distrito de Surco. Se utilizó el diseño descriptivo comparativo. Se realizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional y se trabajó con una muestra de 164 docentes, constituida por 81 docentes titulados de instituciones públicas, de los cuales 32 fueron varones y 49, mujeres. Asimismo, participaron 83 docentes titulados de instituciones privadas, de los cuales 28 fueron varones y 55, mujeres, cuyas edades fluctuaron entre los 23 y 55 años. El instrumento aplicado fue la Escala de Actitudes Hacia la Relación Madre-Niño (R.Roth) de Arévalo (2005) adaptada por Murga y Sandoval. Los resultados obtenidos permitieron concluir que hay diferencias estadísticamente significativas ( $t=3.531$ ,  $p=.001$ ) en las actitudes del docente hacia estudiantes que tienen problemas de aprendizaje en instituciones educativas, tanto públicas como privadas del distrito de Surco. En cuanto a la dimensión sobreindulgencia, se encontró que no existen diferencias estadísticamente significativas ( $t=0.192$ ,  $p=0.848$ ). En la dimensión aceptación existen altas diferencias estadísticamente significativas ( $t=4.54$ ,  $p=.001$ ), al igual que la dimensión rechazo, donde también se encontró que hay altas diferencias estadísticamente significativas ( $t=4.364$ ,  $p=.001$ ). Finalmente, en cuanto la dimensión sobreprotección, se evidenció que no hay diferencias estadísticamente significativas ( $t= 0.972$ ,  $p=0.332$ ).

*Palabras clave:* actitudes del docente, estudiantes con problemas de aprendizaje, instituciones educativas públicas y privadas.

## **Abstract**

This research work aimed to determine if there are differences between the attitudes of teachers from public and private educational institutions towards students with learning disabilities in the district of Surco. The descriptive comparative design was used. An intentional non-probabilistic sampling was carried out and a sample of 164 teachers was carried out, made up of 81 graduated teachers from public institutions of which 32 were men and 49 were women. Likewise, 83 qualified teachers from private institutions participated, of which 28 were men and 55 were women, whose ages fluctuated between 23 and 55 years. The instrument applied was the Scale of Attitudes Towards the Mother-Child Relationship (R. Roth) Arevalo (2005) adapted by Murga and Sandoval . The results obtained allowed us to conclude that there are statistically significant differences ( $t = 3.531$ ,  $p = .001$ ) in the teacher's attitudes towards students who have learning problems in educational institutions, both public and private in the district of Surco. Regarding the overindulgence dimension, it was found that there are no statistically significant differences. ( $t = 0.192$ ,  $p = 0.848$ ). In the acceptance dimension there are high statistically significant differences ( $t = 4.54$ ,  $p = .001$ ), as well as the rejection dimension where it was also found that there are high statistically significant differences ( $t = 4.364$ ,  $p = .001$ ). Finally, regarding the overprotection dimension, it was evidenced that there are no statistically significant differences. ( $t = 0.972$ ,  $p = 0.332$ ).

*Keywords:* teacher attitudes, students with learning disabilities, public and private educational institutions.

## INTRODUCCIÓN

Las actitudes que un profesor tiene hacia los estudiantes con problemas en sus aprendizajes es una temática de suma relevancia en el ámbito educativo, más aún en una época en la que se busca fortalecer la inclusión en todos los niveles del sistema educativo peruano. Sin embargo, se ha detectado la necesidad de conocer cómo se está abordando esta problemática, tanto en las instituciones educativas de Educación Básica Regular del sector público como en las del contexto privado. Esto se da con el fin de obtener información puntual que pueda servir de referencia para optimizar el proceso de aprendizaje enseñanza de los estudiantes con este tipo de dificultades.

Así también, es importante que los docentes puedan asumir desde su propio campo de acción, cuál es la actitud frente a estudiantes que presentan trastornos que afectan su aprendizaje y, por ende, su rendimiento académico. El diagnóstico temprano de estas dificultades es insoslayable, a fin de conocer cuáles son las estrategias didácticas y metodológicas que contribuyan a que los estudiantes vayan superando gradualmente sus problemas de aprendizaje.

Frente a estas necesidades, se ha desarrollado la presente investigación, cuyo objetivo general fue determinar si existen diferencias entre las actitudes del docente hacia los estudiantes con problemas de aprendizaje de instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Surco. La hipótesis general planteada fue la existencia de diferencias significativas entre las actitudes del docente hacia los estudiantes con problemas de aprendizaje de instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Surco.

Con ello, se busca contribuir al conocimiento de esta problemática, de modo que se pueda persuadir a los docentes y estos asuman las actitudes idóneas que coadyuven a lograr un mejor aprendizaje de estos estudiantes, fortalecer su autonomía y potenciar sus competencias, capacidades y habilidades, contribuyendo así a su formación integral y a una mejor inserción en los contextos donde se desenvuelven.

Con la finalidad de brindar un mayor espectro de la problemática tratada, esta tesis se ha dividido en nueve capítulos.

En el primer capítulo, encontraremos el planteamiento del problema, donde se describe la problemática que se presenta en los estudiantes con problemas de aprendizaje y la importancia de las actitudes de los docentes frente a ellos. Y para luego formular el problema de estudio y justificarlo a nivel teórico, práctico y metodológico.

En el segundo capítulo, se desarrolla el marco teórico, en el cual se muestran los antecedentes de esta investigación tanto del ámbito nacional e internacional, además se expone y ahonda en las bases teóricas relacionadas a las actitudes, particularmente las actitudes de los docentes frente a los estudiantes con problemas de aprendizaje para una mejor comprensión del presente estudio. Finalmente, encuadra las definiciones que se asumen para los términos básicos de este trabajo.

En el tercer capítulo, encontraremos los objetivos de la investigación, tanto el objetivo general como los objetivos específicos, los cuales orientaran la presente investigación. En el cuarto capítulo, se desarrolla las hipótesis, se presenta la hipótesis general y luego las hipótesis específicas, las cuales guiarán la presente investigación.

En el quinto capítulo, denominado método, se precisa el tipo y diseño de investigación, las variables, la población y la muestra. Se exponen las características del instrumento empleado y se detalla las evidencias de validez y confiabilidad del mismo. Por último, se explican los procedimientos que se llevaron a cabo.

En el sexto capítulo, se plasman los resultados, los cuales han sido alcanzados mediante el análisis estadístico tanto a nivel descriptivo como inferencial, teniendo en cuenta las recomendaciones para una investigación cuantitativa.

En el séptimo capítulo, se desarrolla la discusión, aquí encontramos las implicancias de los resultados obtenidos, así como la contrastación con estudios similares y limitaciones.

Finalizando, se encuentran las conclusiones a las que se han llegado a partir de los resultados obtenidos, los cuales se contrastan con los objetivos de la investigación, así como también las recomendaciones, las cuales brindan pautas para las siguientes investigaciones. Por último, en la presente tesis se adjunta la

lista de referencias, así como los apéndices (el cuestionario de actitudes del docente y el acta de consentimiento).



## **I. Planteamiento del problema**

### **1.1. Descripción del problema**

La presencia de altos índices de estudiantes con problemas de aprendizaje constituye uno de los principales desafíos para las personas que trabajan en el sistema educativo. Un estudiante que presenta problemáticas para construir sus aprendizajes es el que tiene sus potencialidades biológicas e intelectuales aparentemente normales, pero presenta dificultades en el proceso de aprendizaje y de la enseñanza-aprendizaje de la lectura, escritura, cálculo, comprensión lectora, lenguaje y ortografía (Azurin, 2008).

El niño con problemas de aprendizaje debe ser asignado en la corriente principal del sistema, en medio de la sociedad a la que pertenece, y, ahí mismo compartir las instalaciones, los servicios y prestaciones, el currículo, y las experiencias de la escuela regular y en un ambiente lo menos restrictivo posible. Esta conceptualización es más un discurso sociopolítico que epistemológico, desde el momento que devela una falta de articulación entre los componentes del proceso educativo, los agentes involucrados y las condiciones que se establecen para que el proceso de aprendizaje enseñanza de discentes con estas problemáticas sea el más acorde a sus necesidades y requerimientos.

Uno de los aspectos más resaltantes en este proceso de inclusión educativa está relacionado con la actitud y disposición que presentan los docentes hacia estudiantes que tienen problemas de aprendizaje, dado el papel que desempeñan

como guías o facilitadores del aprendizaje y la influencia que ejercen en el logro de los objetivos educativos.

Vargas (2014) refiere que en el Instituto Nacional de Salud Mental Honorio Delgado – Hideyo Noguchi un aproximado del diez por ciento de niños que se encuentran en la etapa de colegio están expuestos a presentar problemas de aprendizaje, situación que puede afectar su rendimiento académico e inclusive su estabilidad mental. Así también, se resalta que esta problemática se da con mayor frecuencia en los varones, siendo su periodo de detección a partir de los cinco años. Finalmente, en este mismo artículo se resalta que los problemas en el aprendizaje no están relacionados necesariamente con el coeficiente intelectual, sino más bien con sus capacidades para el trabajo, su capacidad de atención y las estrategias que aplica para la construcción de sus aprendizajes.

La actitud del docente es fundamental en el proceso de la inclusión educativa frente a niños con problemas de aprendizaje, entendiendo por actitud el conjunto relativamente estable de sentimientos, creencias y tendencias en la conducta que se dirigen hacia algo o alguien, en este caso hacia los estudiantes que tienen dificultades en su aprendizaje (Morris & Maisto, 2005).

En el Perú, la educación primaria y secundaria pasa por un proceso de renovación, debido a la marcada crisis que ha venido sufriendo durante varios años y que se evidenció en los bajos resultados en los aprendizajes de los estudiantes, más aún en el caso de discentes con problemas de aprendizaje. De ahí que se hayan establecido una serie de políticas orientadas a optimizar la calidad de

la educación y, por ende, de los procesos que se siguen para el aprendizaje y enseñanza de los estudiantes.

Sin embargo, un aspecto fundamental radica en la actitud de los docentes hacia dichos cambios e inclusiones, ya que muchas veces no se presta la atención debida en este sentido, y más bien se margina a los estudiantes que presentan problemas de aprendizaje, teniendo una preferencia por aquellos que tienen una buena salud y una buena apariencia, observándose de esta manera actitudes poco favorables de los docentes cuando se encuentran en las aulas con alumnos que presentan problemas de aprendizaje.

Con base en lo anteriormente expuesto, se planteó la realización de la presente investigación con el propósito de determinar si existen diferencias entre las actitudes del docente hacia los estudiantes con problemas de aprendizaje de instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Surco, para lo cual se formularon las siguientes interrogantes de investigación.

## **1.2. Formulación del problema**

### **Problema general**

¿Existen diferencias entre las actitudes de los docentes de instituciones educativas públicas y privadas, hacia los estudiantes con problemas de aprendizaje del distrito de Surco?

### **Problemas específicos**

- ¿Cómo son las actitudes y sus dimensiones de los docentes de instituciones educativas públicas, hacia los estudiantes con problemas de aprendizaje del distrito de Surco?
- ¿Cómo son las actitudes y sus dimensiones de los docentes de instituciones educativas privadas, hacia los estudiantes con problemas de aprendizaje del distrito de Surco?
- ¿Existen diferencias entre las actitudes de sobre indulgencia de los docentes de instituciones educativas públicas y privadas, hacia los estudiantes con problemas de aprendizaje del distrito de Surco?
- ¿Existen diferencias entre las actitudes de aceptación de los docentes de instituciones educativas públicas y privadas, hacia los estudiantes con problemas de aprendizaje del distrito de Surco?
- ¿Existen diferencias entre las actitudes de rechazo de los docentes de instituciones educativas públicas y privadas, hacia los estudiantes con problemas de aprendizaje del distrito de Surco?
- ¿Existen diferencias entre las actitudes de sobreprotección de los docentes de instituciones educativas públicas y privadas, hacia los estudiantes con problemas de aprendizaje del distrito de Surco?

### **1.3. Justificación**

#### **Justificación teórica**

La investigación realizada connota una relevancia y significatividad en su estudio, tanto en el aspecto teórico como en el práctico. En este sentido, la presente investigación buscó llenar un vacío de conocimientos acerca de las actitudes de los docentes frente a estudiantes con problemas de aprendizaje; desde la teoría de las actitudes nos permitió conocer las formas más idóneas de persuadir al cambio de estas actitudes y así lograr aprendizajes significativos para los estudiantes con estas dificultades. Es indispensable identificar en qué medida difieren las actitudes de los docentes de instituciones educativas públicas y privadas respecto a este grupo estudiantil, porque de acuerdo a las indagaciones realizadas existen muy pocas investigaciones nacionales relacionadas a dicha problemática.

#### **Justificación práctica**

Desde el punto de vista práctico, es importante que las instituciones necesitan conocer dicha problemática para entender y mejorar las actitudes de los docentes hacia los niños con dificultades de aprendizaje, ya que este problema es de actualidad y año tras año el porcentaje de estudiantes con problemas de aprendizaje se viene incrementando altamente. Asimismo, los resultados obtenidos en el presente estudio han permitido establecer criterios de orientación y compromiso de los docentes para asumir una total participación en la formación integral de los estudiantes que tienen este tipo de dificultades.

### **Justificación metodológica**

El presente trabajo de investigación ha obtenido evidencias de validez y confiabilidad de la escala de actitudes del docente hacia los estudiantes con problemas de aprendizaje, la cual fue aplicada a docentes de instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Surco, por lo cual este instrumento podrá ser utilizado en otros trabajos de investigación, que estudien esta variable, así como sus dimensiones en muestras similares.

## II. Marco teórico

### 2.1. Antecedentes

Para la presente investigación se ha consultado la base de datos Ebscohost, Redalyc y Scielo. Además, se han revisado diferentes repositorios de tesis como la Universidad Ricardo Palma, Universidad Nacional del Centro del Perú, Universidad César Vallejo, Universidad de Lima, Universidad Peruana Unión, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad de Chile, Universidad de Manizales de Colombia. También se analizaron algunas revistas digitales de Dialnet y Redalyc relacionadas con el tema de investigación. El periodo de búsqueda está comprendido entre el 2014 y el 2018.

Arias (2018) realizó una investigación cuyo objetivo fue determinar las actitudes de los docentes hacia la persona con discapacidad. Esta investigación permitió conocer la actitud general hacia las personas con discapacidad y las actitudes referentes a las subescalas: valoración de capacidades y limitaciones; reconocimiento- negación de derechos, implicación personal, calificación genérica y asunción de roles. Se evaluó a 40 docentes de los tres niveles e inglés, la mayoría fueron profesoras, y los resultados que se obtuvieron evidencian una actitud indecisa de los docentes hacia la persona con discapacidad, tanto en forma general como en cada una de las subescalas.

Goldsmith (2016) realizó una investigación que tuvo por objetivo determinar la relación entre la actitud docente y el uso de prácticas inclusiva en estudiantes con necesidades educativas especiales en colegios públicos de la

UGEL de CASMA. Para ello, se enmarcó la investigación dentro de los parámetros del enfoque cuantitativo no experimental con diseño descriptivo, correlacional de corte transversal. La muestra estuvo compuesta por 250 docentes a quienes se les aplicó el cuestionario de Percepciones del Profesor sobre la Pedagogía Inclusiva, el cual fue desarrollado por Cardona et al., en el año 2000. Los resultados obtenidos fueron que la actitud docente guarda relación directa y significativa con el uso de prácticas educativas inclusivas de estudiantes con necesidades educativas especiales, cuyo Chi-cuadrado de Pearson (39,472) *g.l.* (2) y *p* ( $000 < .05$ ). El *Rho Spearman* muestra un coeficiente de correlación (0.364) y valor *p* ( $.000 < \alpha$ .) Así también se comprobó que existe relación entre las actitudes de los docentes y los aprendizajes.

Meneses (2016) se planteó como objetivo describir las actitudes hacia la inclusión educativa de personas con discapacidad por parte de los docentes de primaria de instituciones educativas privadas pertenecientes a la Educación Básica Regular. Su enfoque cuantitativo, presentó un diseño de tipo no experimental de corte transversal y tuvo un alcance descriptivo. Para la selección de la muestra de estudio se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, quedando constituida por 280 docentes del nivel primaria de 17 colegios privados de Lima Metropolitana, a quienes les aplicaron la Escala de Actitudes de los Profesores hacia la inclusión educativa (EAPI). Los principales resultados arrojaron que los docentes tienen actitudes que se podrían denominar ambivalentes hacia la inclusión, encontrando que son las profesoras que tienen mayor experiencia quienes demuestran actitudes más positivas.



Sucaticona (2016) realizó una investigación planteándose como objetivo comparar las actitudes hacia la inclusión que tienen los docentes con y sin estudiantes con necesidades educativas especiales de las instituciones educativas estatales de la UGEL 01. La investigación fue de tipo sustantiva y se desarrolló en el marco del diseño descriptivo comparativo. Para obtener la muestra de estudio se aplicó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, estando compuesto por 100 docentes de Educación Básica Regular, de los cuales 06 son de educación inicial, 44 de educación primaria y 50 de educación secundaria; provenientes de 14 instituciones educativas de gestión estatal de la UGEL 01 que corresponden a los distritos de Villa María del Triunfo (06), Villa el salvador (03), San Juan de Miraflores (04) y una institución educativa del distrito de Lurín. El instrumento utilizado fue la Escala de Actitudes de los docentes hacia alumnos inclusivos que constó de 33 ítems. El estudio demostró que los docentes, que tienen bajo su responsabilidad la enseñanza a estudiantes inclusivos, presentan mejores actitudes que aquellos que no tienen estudiantes inclusivos en sus aulas. Así también, existe una mejor actitud del primer grupo para fomentar un mejor proceso de enseñanza aprendizaje en estudiantes inclusivos.

Casallo (2014) desarrolló un estudio planteándose como objetivo establecer si difieren las actitudes frente a la educación inclusiva de niños con necesidades educativas especiales de las docentes de instituciones educativas de inicial de la zona urbana de Huancayo.

Se utilizó el enfoque cuantitativo y de nivel descriptivo, y con diseño transeccional – descriptivo. La muestra estuvo compuesta por 164 docentes de

instituciones educativas públicas de nivel inicial tanto de zona urbana como de zona rural de la provincia de Huancayo. Se utilizó la Escala de Actitudes Frente a la Educación Inclusiva (en adelante Escala AFEI) que fue elaborada y validada para la investigación. Los resultados evidenciaron un mayor predominio de profesores con actitudes negativas de intensidad leve frente a la educación de niños con necesidades educativas especiales. También se encontró que existen factores que tienen incidencia directa en la actitud de los docentes, tales como el nivel de capacitación, la edad, los años de servicio, el estado civil, la categoría laboral entre otros.

Huamán (2014) realizó la investigación sobre actitudes de los profesores de Educación Primaria frente a los problemas del aprendizaje de los educandos en las Instituciones Educativas de la Provincia de Canta – 2013, la cual tuvo como objetivo conocer las actitudes del profesor de primaria frente a los problemas de aprendizaje en general, considerando aspectos como lectura, escritura y cálculo. Para lograrlo utilizó la investigación descriptiva con diseño descriptivo simple. La muestra estuvo compuesta por 32 docentes del nivel Primaria, pertenecientes a dos colegios de Canta, realizándose un muestreo de tipo intencional, a quienes les aplicaron una escala de actitud elaborada para la investigación. Los resultados evidenciaron que las actitudes del docente frente a problemas de aprendizaje en general y en lectura, es favorable; mientras que en problemas de escritura es indiferente y en lo que respecta a cálculo, desfavorable.

### **A nivel internacional**

González (2018) desarrolló una investigación sobre la Evaluación de las actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en la provincia de Concepción, planteándose dos objetivos generales, el primero centrado en evaluar la actitud de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales y el segundo orientado a validar el instrumento denominado Teachers Attitudes to Inclusion Scale (TAIS) en un grupo de docentes chilenos. Para ello, utilizó la investigación no experimental – de diseño correlacional. La selección de la muestra fue por conveniencia, quedando compuesta por 116 docentes de establecimientos de dependencia municipal, 101 docentes de establecimientos de dependencia particular subvencionada y 100 docentes de establecimientos particulares de las comunas de Concepción: De estos, el 63,1% correspondía al género femenino y el 35,6% al masculino, a ambos grupos se le aplicaron la escala TAIS que fue una actualización del cuestionario Escala de opiniones relativas a la integración construido por Larrivee y Cook en el año 1979. Los resultados evidenciaron que el instrumento sometido a validación es útil para determinar la actitud que tienen los docentes frente a estudiantes con necesidades educativas especiales, pues arrojó una carga factorial significativa mayor a 0.369; en efecto puede ser utilizado en cualquier investigación que se realice en el contexto chileno. Así también, se pudo comprobar que sí existe relación entre las variables personales de los docentes y la actitud presentada hacia la inclusión. Un dato resaltante fue el factor de la edad, ya que se comprobó que los docentes con menos edad tienen una mejor actitud hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales,

mientras que a mayor edad la actitud docente es menos favorable hacia la inclusión.

Angenscheidt y Navarrete (2017) en su investigación sobre las actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva se plantearon como objetivo describir las actitudes de los docentes de enseñanza inicial y primaria en un colegio privado de Montevideo sobre la educación inclusiva. El diseño utilizado fue no experimental, transversal y descriptivo. Mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, se trabajó con de 44 docentes de inglés y español enseñanza primaria e inicial de una institución privada de Montevideo. El instrumento empleado fue la Escala de Opinión acerca de la educación inclusiva que fue diseñado y adaptado por Cardona y Bravo en el año 2010. Los resultados obtenidos demostraron que sí existe una actitud positiva de los docentes hacia la educación inclusiva, especialmente aquellos que tienen mayor experiencia.

Adame (2015) en su trabajo de investigación titulado *Actitudes del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales*, se planteó como objetivo conocer las representaciones y las actitudes del profesorado acerca de la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales. Se utilizó un diseño descriptivo. La muestra estuvo conformada por 50 docentes (9 hombres y 41 mujeres) pertenecientes a cuatro centros que tienen estudiantes con necesidades educativas especiales, utilizando un diseño muestral de tipo intencional. Los instrumentos aplicados fueron un cuestionario, que fue elaborado en base a diversos autores que han sido utilizados en estudios similares, y una entrevista personal semiestructurada. Los resultados evidenciaron que las

actitudes de los docentes con estudiantes que tienen necesidades educativas especiales son negativas, ya que se notó que existe una gran indiferencia frente a dichos estudiantes, no generan espacios para interactuar, no se evidencia contacto ocular o acercamiento físico y existe muy poca preocupación por brindar el apoyo necesario en función a las características de los estudiantes. Todos los aspectos inciden en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

González (2013) efectuó una investigación sobre las Actitudes docentes ante la inclusión de niños preescolares con necesidades educativas especiales en escuelas regulares. El objetivo general fue conocer las actitudes de las educadoras de los Jardines de Niños de la Zona Escolar N° 1 de la ciudad de Tlaxcala. Para ello se utilizó el enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, transeccional. La muestra fue de tipo no probabilística, intencional, estando conformada por 50 educadoras pertenecientes a la referida Zona Escolar N° 1 de la Ciudad de Tlaxcala. El instrumento utilizado fue la Escala de Actitudes hacia la integración educativa (MAD) de Guarélla, et. al. (2000), compuesto por 35 preguntas tipo Likert. Los resultados permitieron evidenciar que las docentes no contaban con la formación necesaria para enseñar y atender a estudiantes con necesidades educativas especiales, haciendo que la actitud en algunas de ellas no sea muy favorable. El segmento que se presentó con actitudes más dispuestas a estos grupos es el que está compuesto por el grupo de educadoras que participan en el programa *Carrera Magisterial*. Así también se notó que existe relación entre inclusión y actitudes.

Como producto de esta exhaustiva revisión, se ha considerado oportuno realizar un análisis inicial acerca de las investigaciones referenciadas. En lo que respecta al contexto nacional, se han encontrado ciertas coincidencias en los resultados que se plasman en cada investigación citada, ya que las conclusiones reportadas evidencian relación entre las actitudes de los docentes y los aprendizajes. Otra coincidencia en las investigaciones es que se encuentra que existe una disposición de parte de los docentes para propiciar encuentros formativos que contemplen los requerimientos y expectativas de sus estudiantes. Si bien es cierto, todo lo manifestado ocurre en el ámbito nacional, lo que sucede en el contexto internacional no varía mucho en lo que concierne a actitudes de los docentes. Los motivos que suscitan estos comportamientos positivos o negativos van a depender en gran medida del contexto, pero en esencia, las problemáticas y resultados encontrados en las investigaciones, consideradas en este marco teórico, no son muy disímiles, ya que en ambos casos se han encontrado relaciones entre actitudes de docentes y aprendizaje con una carga positiva o negativa y que han servido como una guía orientadora para el desarrollo de la presente investigación.

## **2.2. Bases teóricas**

### **2.2.1. Actitudes del docente hacia los estudiantes con problemas de aprendizaje**

#### ***2.2.1.1 Definición de actitud***

Iniciaremos este acápite con una definición clásica de actitud. la cual es establecida por Allport, que la consideraba "...un estado de disposición mental y

nerviosa, organizado mediante la experiencia, que ejerce un influjo directivo dinámico en la respuesta del individuo a toda clase de objetos y situaciones” (Allport,1954, p.246). Es conveniente destacar que el término actitud está referido no solo a una disposición mental y nerviosa. sino también es definido como “...un triple componente cognitivo afectivo comportamental que determina una conducta persistente del individuo frente a los estímulos de su medio social y físico” (Salvat, 2004, p. 106).

De esta forma, también se puede decir que en su acepción común la palabra actitud está referida a comportamientos o conductas externas respecto a un determinado sentimiento.

Esta multiplicidad en las acepciones. y la importancia de su conocimiento y explicación para el ser humano, ha motivado que diversos psicólogos traten de analizar y dar definiciones que se acerquen con mayor precisión a su verdadero significado, tanto en su nivel conceptual, como a nivel operativo.

Así, Kerlinger (1988) señaló que “una actitud es una predisposición organizada para pensar sentir, percibir, y comportarse hacia un objeto de referencia o cognoscitivo” (p.514). Es decir, esta definición coincide con aquellas que se plasman en los párrafos precedentes, ya que este autor concibió la actitud como una forma de actuar de la persona frente a determinados estímulos, involucrando para ello una serie de acciones que pueden originar actitudes positivas o negativas según sea el caso.

Desde este punto de vista, como señala Duero (2011), se estaría hablando de la actitud desde una conceptualización conductista, ya que propone que esta se genera en función a una predisposición que orilla a la persona a actuar de una forma positiva o negativa ante un hecho, persona, objeto o idea.

Por supuesto que este enfoque es válido dado que en la actualidad existe una amplia cantidad de investigaciones, se propugna una visión cognoscitiva y constructivista del aprendizaje, se considera oportuno complementar estas definiciones con otras posturas que van desde el punto de vista filosófico hasta aquel que se asume como base para esta investigación.

En consonancia, con estos criterios Chico (2006) señaló que las actitudes involucran una disposición afectiva y moral por parte del ser humano para realizar determinadas preferencias o comportamientos. Así también, refirió que estos son factores decisivos para interpretar los actos y las intenciones que los rigen.

Siguiendo esta misma perspectiva, Eagly y Chaiken (1993) definieron el concepto de actitud como:

Una tendencia psicológica que es expresada a través de la evaluación de una entidad particular con algún grado de aprobación o desaprobación. Se entiende por tendencia psicológica un estado que es interno a la persona, y la evaluación se refiere a todas las clases de respuestas evaluativas abiertas o encubiertas, cognitivas, afectivas y conductuales. (p.30)



En suma, estos autores coinciden en que las actitudes presentan un plano cognoscitivo, el cual determina los modos de percibir distintas problemáticas de la realidad y que estimulan a la persona a asumir una actitud determinada. En otras palabras, desde la psicología se sostiene que la actitud nace de la representación cognoscitiva que se hace respecto a un objeto.

De ahí la relevancia de un adecuado proceso de aprendizaje, porque es a través del mismo que se irán formando o reafirmando las actitudes de un ser humano, desde sus etapas primigenias de vida.

En esta misma línea, las teorías clásicas de la formación de las actitudes postularon que estas se aprendían de la misma forma que otras respuestas. Se consideraba que las respuestas actitudinales se reforzaban por procesos de condicionamiento clásico e instrumental.

El condicionamiento clásico plantea que un estímulo neutral no capaz de elicitar una determinada respuesta, adquiere esta capacidad gracias a la asociación de este, de forma repetida, con un estímulo que provoca dicha respuesta (Krosnick et al., 1992).

Según el paradigma del condicionamiento instrumental, una respuesta que forma parte del repertorio comportamental del sujeto puede ser reforzada. Así, aquellas respuestas que vengan acompañadas de consecuencias positivas para el sujeto tenderán a ser repetidas en mayor medida que aquellas que eliciten consecuencias negativas (Stroebe y Jonas, 2014, como cito en Ruiz y Lujan 2019).

Por su lado, Smith y Mackie (1995, como se citó en Barra, 1998) definieron a la actitud como: “cualquier representación cognitiva que resume nuestra evaluación de un objeto actitudinal – el yo, otras personas, cosas, acciones, eventos o ideas” (p. 88).

La definición establecida por Allport (1954), se refiere a la actitud como predisposición valorativa en términos de favorable o desfavorable hacia algún símbolo, objeto o aspecto de este mundo, todo ello partiendo de una experiencia, pero pasando por una serie de procesos motivacionales, emocionales, perceptivos y cognoscitivos de la persona.

En este mismo sentido, el Ministerio de Educación del Perú (Minedu, 2017) definió a las actitudes como:

Disposiciones o tendencias para actuar de acuerdo o en desacuerdo a una situación específica. Son formas habituales de pensar, sentir y comportarse de acuerdo a un sistema de valores que se va configurando a lo largo de la vida a través de las experiencias y educación recibida. (p. 32)

De esta forma, se asume que la actitud, si bien es cierto está precedida por una serie de conocimientos o experiencias previas, estas no son las que determinan *ipso facto* la actitud, sino que todavía pasa por un proceso de evaluación que lleva a tomar decisiones que se reflejan en una determinada actitud.

### ***2.2.1.2 Definición de actitud docente***

En la actualidad, todo proceso educativo tiene como actor protagónico a los estudiantes. Ellos se convierten en constructores de sus propios aprendizajes, pero siempre bajo la guía de un docente que asume el rol de facilitador de dichos aprendizajes.

En épocas precedentes, los docentes solo se limitaban a transmitir conocimientos. En este nuevo contexto, el rol es diferente, pues lo que se requiere es lograr que los estudiantes desarrollen competencias que les permita ser críticos y solucionar problemáticas que se le presentan en el día a día de forma creativa e innovadora.

Sin embargo, para que ello se logre, es sumamente necesario que los docentes cuenten con una actitud positiva para propiciar espacios adecuados que permitan desarrollar un adecuado proceso de aprendizaje enseñanza.

Al respecto, Granada et al. (2013) señalaron que las actitudes del docente se pueden definir como: "...un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes" (p. 51).

De esta forma, queda explícita la relevancia del contexto y situación que también vive el propio docente, ya que son diversos los factores que pueden influir para que sus actitudes vayan de la mano con las intenciones educativas que exige el actual mundo globalizado.

Todo este panorama se torna mucho más delicado cuando se habla de formación de estudiantes con problemas de aprendizaje, ya que, como se ha podido notar a lo largo de este trabajo, son diversas las circunstancias y problemáticas que presentan este tipo de estudiantes. En este sentido, González y Triana (2018) señalaron que “...el docente se convierte en un tutor de aquellos alumnos que presentan dificultades y lleva a cabo acciones prescritas por especialistas psicólogos o psicopedagogos o, por el contrario, enseña a todo el grupo igual” (p. 209).

Entonces, la labor que realiza el docente en este campo conlleva una gran responsabilidad y requiere de una serie de condiciones que coadyuven a brindar una formación acorde a las necesidades de cada estudiante. Desde esta perspectiva, la OEI (2014) señaló que:

Desde la mirada de la práctica pedagógica, foco de este trabajo, las investigaciones indican que, si bien la mayoría de los docentes son conscientes de la importancia que tiene para el éxito en el aprendizaje atender las diferencias de sus alumnos, muy pocos trasladan este principio a la práctica del aula. (p. 66 - 67)

Esta realidad no es ajena a Perú, donde se han presentado diversas problemáticas para implementar la educación inclusiva en las instituciones educativas, tanto públicas o privadas, ya sea por la marcada resistencia que se tiene frente a este tipo de formación, por desconocimiento o falta de preparación en el rubro. Sin embargo, el principal factor es la actitud que tienen algunos docentes para involucrarse de forma efectiva en este proceso.

### *A. Formación de actitudes*

El psicólogo social Whittaker (1993) refirió que las actitudes pueden tener diversos orígenes, esto en función a la relación que sostiene en el ámbito familiar, con los amigos o el entorno laboral, aunque no cabe duda que las primeras que marcan la vida de cualquier ser humano es la que se nace de la interrelación con la familia. Sin embargo, en el transcurso de la vida de toda persona se van sumando muchas vivencias que influyen en ella, así como la propia cultura, las costumbres y el propio lenguaje.

Es cierto lo que menciona Whittaker, con relación a analizar con exactitud cada uno de los factores que dan origen a la formación de las actitudes, resulta prácticamente imposible, debido a las variadas experiencias y aprendizajes que adquiere una persona como consecuencia de los estímulos internos y externos que recibe en su interacción con el medio ambiente.

Por otro lado, también se deben considerar aquí la individualización, diferenciación y segregación de experiencias que, si bien es cierto están relacionadas entre sí, van a ser interiorizadas de diversa manera por cada persona, generando, en casos extremos, traumas o experiencias dramáticas.

No hay que olvidar aquí a Woolfolk (2010), quien señaló que “...las actitudes forman parte del autoconcepto, que está referido al “Conocimiento y creencias que el individuo tiene acerca de sí mismo; sus ideas, sentimientos, actitudes y expectativas” (p. 89).

En este sentido, Surth (2015) señaló que:

Las actitudes comienzan a desarrollarse desde muy temprano y son influenciadas por muchos factores, incluyendo la familia, los amigos e interacciones sociales con individuos de otras culturas y costumbres. Por lo tanto, las actitudes forman parte del bagaje perceptivo que posee una persona de sí misma, de otros, y del ambiente cultural que este habita. (p. 54)

Considerando los diversos factores como causas de las actitudes, es evidente que todos indican alguna clase de experiencia. Precisamente, Thibaut y Kelley (1984) señalaron que se puede decir que los individuos han formado una relación cuando en repetidas oportunidades se les observa interactuar.

De ello se puede establecer que, en el conjunto de relaciones sujeto-objeto y sujeto-sujeto, el individuo va formando una serie de actitudes que se generan por la interacción humana en sus diversos ámbitos de desarrollo social.

No en vano, y ya desde el año 2004, en el Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria señaló que las actitudes “...son formas de actuar, demostraciones del sentir y pensar. Responden a los intereses y motivaciones, y reflejan la aceptación de normas o recomendaciones” (Minedu, 2004, p. 15).

Estas formas de actuar se van formando a lo largo de la vida de la persona y es importante considerar este aspecto en el ámbito educativo, dada la relevancia que tiene en la formación integral de los estudiantes y el logro de óptimos resultados en la construcción de sus aprendizajes.

### ***B. Componentes de las actitudes***

De acuerdo a Huerta (2008), las actitudes tienen tres tipos de componentes: cognitivo, afectivo y de conducta. El primero, referido al componente cognitivo, está constituido por todos aquellos datos e información que tiene la persona sobre el objeto o sujeto sobre el cual asume una determinada actitud. El componente afectivo, más bien, está constituido por todas aquellas sensaciones o sentimientos que el objeto o sujeto genera en la persona y el componente de conducta está referido a la intención, disposición o tendencia que se tiene frente a un determinado objeto o sujeto.

La adecuada interrelación entre estos componentes generará una actitud bien formada, tal como señaló Sastre (1982):

Se dará una actitud bien formada cuando exista un equilibrio entre todos sus componentes y este estado de equilibrio persista de forma permanente. Cuanto más bien formada esté una actitud, tanto más válidas serán las predicciones de la conducta que de ellas se hagan. (p. 147)

Esta tarea no es fácil, requiere de toda una serie de procesos que permitan a la persona ir formando y fortaleciendo sus actitudes. En este sentido, no hay que olvidar que las actitudes hacia un determinado objeto son adquiridas de forma automática cuando se reconocen o aprenden asociaciones de ese objeto con otros objetos y en torno a los cuales ya se tienen experiencias previas. Así, de acuerdo a las creencias o experiencias que se tienen sobre el objeto, se van sumando otras características o atributos que generan una determinada actitud (Reyes, 2007).

*C. Dimensiones de la variable actitudes del docente frente a la enseñanza de estudiantes con problemas de aprendizaje*

Los diversos cambios que se han producido en el mundo han exigido replantear los modelos educativos para mejorar el aprendizaje de los discentes. En este sentido, los docentes asumen un nuevo rol, como guías y facilitadores que coadyuvan a los estudiantes a construir sus propios aprendizajes.

Desde esta perspectiva, se deben dejar de lado modelos tradicionales y, en muchos casos, arcaicos que no permiten desarrollar las competencias, capacidades, habilidades y desempeños de los educandos. Esto, es un llamado de atención, pues, como señaló Latorre (2017), entendemos por competencia una adecuada integración de forma sinérgica de los elementos siguientes: capacidades-destrezas (habilidades o herramientas mentales cognitivas), valores-actitudes (tonalidades afectivas y emocionales de la persona), dominio de contenidos sistémicos y sintéticos propios de la profesión (formas de saber y *episteme*) y manejo de métodos y técnicas de aprendizaje (formas de saber hacer y *epitedeume*), todo ello aplicado, de forma práctica y activa, para resolver problemas de la vida y el trabajo profesional, en contextos determinados.

Y estos aspectos del futuro están ocurriendo en la actualidad. Los cambios educativos son revolucionarios, más aún por las permanentes transformaciones que se suscitan en el campo de la tecnología y la información. Las sociedades se han tornado muy complejas y requieren de personas que sean capaces de asumir



los retos y desafíos de forma crítica y aportando soluciones en función a las problemáticas que se van presentando en el día a día.

Lograr este tipo de formación, depende mucho de los docentes, aunque no se puede soslayar la importancia de cada uno de los actores educativos. Por ello, los docentes deben dejar su función de meros transmisores de información para pasar a ser gestores de nuevos aprendizajes, considerando los nuevos entornos y características de este mundo global, así como la diversidad de cada uno de sus estudiantes, sus peculiaridades y características propias.

Como señaló la UNESCO, la responsabilidad principal de los docentes es impartir una enseñanza de alta calidad. En la práctica, una buena enseñanza es una tarea compleja y exigente. Los docentes tienen que administrar y transmitir el plan de estudios, velar por la participación y el aprendizaje, y adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos y a la cambiante dinámica del aula (2017–2018, p. 75).

De esta forma, este importante Organismo destaca la relevancia de adaptar la instrucción a las necesidades de los estudiantes apelando a su sensibilidad y emociones, a través de la búsqueda de la empatía con los estudiantes.

En ese sentido, conviene tomar en cuenta los principios que guían el acto de educar y del cual deben estar muy claros todos los docentes:

En primer lugar, educar es más que instruir, en segundo lugar, se educan personas concretas, individuales, con particularidades propias que la educación ha de

respetar, aprovechar, enriquecer y desarrollar. Finalmente se educa a la persona, este encargo ha de cumplirlo en su docencia ordinaria, con el grupo entero de alumnos (Dzib et al., 2017, p. 49).

Con base a las definiciones de actitud, actitud del docente, formación de actitudes y componentes de actitudes antes mencionadas para efectos de la presente investigación, se consideraron cuatro dimensiones, consideradas en la Escala de Actitudes Maternas elaborada por Roth en el año 1981 y adaptada y estandarizada por el Dr. Edmundo Arévalo el año 2005 y que se detallan a continuación.

**c.1 Actitud de sobreindulgencia** La actitud de sobreindulgencia, según Arévalo (2005) “...sería expresada en gratificación excesiva junto con falta de control parental, esto es, un exagerado cuidado y contacto excesivo” (p. 21).

En el caso de los docentes, se expresaría a través de una excesiva permisividad a las demandas de los estudiantes, ya sea mediante excesiva atención o recompensa o un insuficiente grado de control.

Arévalo (2005) señaló que, según Roth, este tipo de actitud sobreindulgente puede generar en los niños comportamiento agresivos, e incluso, rudos, además de baja tolerancia a las frustraciones y cierto grado de dificultad para adecuarse a la rutina. Con ello, los estudiantes pueden tener dificultades en el

proceso aprendizaje enseñanza, y no tener necesidad de esforzarse para mejorar, aspecto que también puede perjudicar las relaciones con los otros estudiantes.

**c.2 Actitud de aceptación.** De acuerdo con la escala que sirve de base a este trabajo de investigación, expresa cómo debe ser la relación entre docentes y estudiantes. Al respecto, Arévalo (2005) señaló que “...es expresada por la sinceridad e identificación con el niño, proveyéndoles de apropiados contactos sociales fuera de casa y haciendo demandas razonables de acuerdo a sus posibilidades” (p. 19).

Desde esta perspectiva, es un tipo de relación donde existe sinceridad en las expresiones de afecto y un interés genuino en las actividades que realiza el niño, sin dejar de lado la firmeza, el orden, la disciplina y el control medido que construye.

En este sentido, se puede decir que es una relación donde el docente tiene la capacidad de dar amor, apreciar y estimular las potencialidades de los estudiantes y ayudarlos a superar sus limitaciones.

Según señaló Arévalo (2005), este tipo de actitud permite que el niño responda “...de acuerdo a lo manifestado por Roth, en forma positiva a la socialización, desarrollando sentimientos consistentes de amistad, interés y entusiasmo en el mundo y una clara y real autopercepción” (p. 19).

Si se trasladan estas actitudes al mundo educativo, se tendrá estudiantes que trabajan en equipo de forma óptima, capaces de establecer relaciones sanas y fluidas con sus pares y que sienten la motivación necesaria para participar de las sesiones de aprendizaje enseñanza de forma activa y efectiva. Todos estos aspectos, definitivamente contribuyen a la construcción de sus aprendizajes y al logro de los estándares proyectados para cada nivel educativo.

**c.3 Actitud de rechazo.** De acuerdo a lo establecido por Arévalo (2005), la actitud de rechazo “Es la negación de amor y la expresión de odio hacia el niño en términos de negligencia, tosquedad y severidad” (p. 21).

En esta línea, la actitud del docente, estaría reflejada en el trato hosco, adusto o incluso agresivo que demuestra hacia el estudiante. El hecho de que se den este tipo de tratos de por sí ya rompe la comunicación efectiva y el adecuado desarrollo del proceso de aprendizaje enseñanza.

Ante ello, el estudiante que siente este tipo de trato puede tener reacciones poco favorables, muchas veces en el afán de llamar la atención o de sentir el trato que no recibe. De esta forma, se pueden generar problemática de hiperactividad, desatención a reglas y normas establecidas, entre otras que pueden tener mayor envergadura o mayores consecuencias.

De esta manera, Arévalo (2005) señaló que el niño puede sentirse:

Incapaz de tomar iniciativa, mostrándose dependiente, esperando que le den indicaciones de qué y cómo hacer. El comportamiento del niño es dependiente,

cuidadoso, sumiso y dócil desarrollando sentimientos de inseguridad timidez, ansiedad y suspicacia lo cual le impide integrarse al grupo. (p. 22)

Como se puede notar, la actitud de rechazo comporta una serie de consecuencias nada favorables para los estudiantes. Es importante recordar que ellos necesitan de un ambiente adecuado para poder desplegar todas sus potencialidades. En ese sentido, el docente cumple un rol sumamente relevante para la creación de espacios donde el estudiante se sienta aceptado, libre para aportar, preguntar o manifestar sus inquietudes, sin miedos, sin temores que repriman su curiosidad e interés por el aprendizaje.

**c.4 Actitud de sobreprotección.** De acuerdo a lo señalado por Arévalo (2005), la actitud de sobreprotección “Es considerada por Roth, como una expresión de ansiedad parental, en términos de cuidados infantiles, lo que es un impedimento del desarrollo de un comportamiento independiente por su excesivo control” (p. 19).

En este sentido, la actitud de sobreprotección se convierte en un limitante para el normal desarrollo del estudiante, pues, el facilitarle todo, lo orilla a no preocuparse por lograr cosas con su propio esfuerzo. No llega a sentir la responsabilidad de asumir iniciativas o tomar decisiones que contribuyan a sus aprendizajes y a su formación personal.

Pero el tema va mucho más allá, ya que según Arévalo (2005), un niño que se encuentra protegido de forma excesiva no se siente preparado para ser lograr su independencia ni para integrarse de forma adecuada a los diversos grupos sociales

a los que pertenece, situación que perjudica su capacidad para interrelacionar y desenvolverse en un contexto global cada vez más demandante.

Explicar cómo se generan las actitudes puede fundamentarse desde diversas aristas y de acuerdo a la diversa bibliografía revisada no existe un modelo teórico exclusivo. Sin embargo, algunas teorías explican cómo se va formando y desarrollando la persona desde sus etapas primigenias de vida, brindando algunos alcances respecto a la forma cómo va evolucionando la adquisición de actitudes a lo largo de su vida.

### ***Teoría del psicoanálisis***

Surge aquí la figura de Freud, quien considera que los estados conductuales de los seres humanos y sus propias actitudes están influenciadas por determinados factores psicológicos que se generan en su interior y que generalmente son externos a la conciencia.

Para el psicoanálisis el objeto de estudio es la mente. La mente es el objeto privilegiado, es decir, distinto al resto de los objetos que pueden ser estudiados científicamente. La actividad humana no es más que un mero indicador de lo que puede estar ocurriendo en la mente, por tanto, la mente solo se puede estudiar de una forma indirecta, diseñando una gramática o lenguaje especial que puede representar lo que está ocurriendo de forma real dentro de ella. (Antuña, 2009, p. 3)

Se establece además que la persona tiene tres estructuras que aparecen durante su desarrollo y que se han clasificado como:

Ello: esta primera estructura se remonta a las etapas primigenias de vida y se originan a nivel del inconsciente. Aquí solamente se busca el placer y la satisfacción de forma inmediata. Yo: aquí ya existe una pequeña evolución, pues ya hay una noción de la realidad. Si bien es cierto, se busca satisfacer los deseos que se generan en el Ello, ya no se es impulsivo, se retarda la satisfacción para asegurar su verdadero logro. Superyo: en esta estructura, se encuentra la moralidad, ya las cosas no se hacen solo por complacencia inmediata o tardía, sino que se busca que las respuestas de satisfacción estén dentro del plano moral.

### ***Teoría fenomenológica***

Surgen como representantes de esta teoría Allport y Carl Rogers. Se propugna que el ser humano nace con estímulos positivos y durante su proceso evolutivo va alcanzando fases superiores en su funcionamiento, adquiriendo conciencia de sus propias responsabilidades y actitudes.

En esta línea, Rogers considera que las personas van fortaleciendo su forma de ser al poner en práctica metas y actividades con una mentalidad positiva. Para él, todo ser humano viene al mundo con muchas características positivas y amplio potencial para potenciarlas y así lograr su realización.

Por su lado Allport, entiza la importancia de los aspectos individuales de la personalidad que tienen los seres humanos. Destaca al Yo y lo considera como

una parte neurálgica de la personalidad y del origen de las actitudes que se tienen frente a determinados momentos y experiencias de la vida.

### **2.2.2. Problemas de aprendizaje**

Hablar de aprendizaje implica referirse a los procesos cognitivos que se van estableciendo en función a la interacción que tiene una persona con su entorno. En este sentido, autores como Pizano (2012) señalaron que el aprendizaje es un proceso de construcción individual que el estudiante va logrando, mediante la interacción con el medio en el que se desenvuelve. De esta forma, los aprendizajes que se van logrando se van interrelacionando o conectando a otras situaciones de aprendizaje previos, para poder construir nuevos conocimientos. Desde esta perspectiva, el estudiante, al contar con una estructura biológica, tiene toda la potencialidad para procesar los conocimientos y organizarlos de tal manera que pueda aprehenderlos e interiorizarlos de forma tal que sean realmente significativos para él.

En este sentido, Frisancho (2011) señaló que el aprendizaje es: “...un cambio relativamente permanente en la conducta resultante de la experiencia de la práctica o de la interacción sujeto entorno” (p. 77). No en vano diversos teóricos como Vigotsky han sustentado fehacientemente acerca de la relevancia del entorno socio cultural para lograr un adecuado proceso de aprendizaje.

La perspectiva vigotskiana no se centra en establecer que el proceso de aprendizaje se contextualiza a un entorno, sino que es esa relación entre el sujeto y



su ámbito social el que va a permitir que se generen diversas funciones mentales como el pensamiento, la memoria, las representaciones simbólicas, la percepción o el lenguaje (Pizano, 2012). Es decir que existe una interacción permanente del estudiante con su medio, el cual ejerce una influencia constante en sus aprendizajes y, por ende, en su propia formación.

Conviene aquí hacer un importante deslinde entre la postura conductista y la cognitivista, ya que, el primer enfoque concibió al aprendizaje como: "... producto de la práctica o de la experiencia" [... la definición cognitivista afirma que es el resultado de una reorganización o reestructuración del campo perceptivo] (Frisancho, 2011, p. 77).

Se entiende así que el aprendizaje es un proceso de construcción que el estudiante asume a partir de la interacción con el medio que lo rodea, entre otros factores que contribuyen a dicho fin. Sin embargo, para que ello pueda producirse, es necesario que exista un adecuado proceso de mediación que permita la adecuada articulación e interacción entre los factores biológicos, emocionales, cognitivos, conductuales y ambientales, los cuales están directamente asociados a la adquisición y utilización del conocimiento y la información. Tomando en cuenta estos considerandos, es preciso mencionar que cualquier alteración o interferencia en estos procesos, puede perjudicar el normal desarrollo formativo de los estudiantes, derivando en problemas de aprendizaje. que es necesario conocer para poder contrarrestar.

En esta línea, Arbones (2005) señaló que el aprendizaje requiere del desarrollo de las habilidades elementales, las cuales son imprescindibles para que una persona pueda construir y desempeñar sus aprendizajes.

Estas habilidades se basan en experiencias que necesitan del desarrollo de los niveles perceptivos y lingüísticos, así como de la expresión psicomotriz (el esquema corporal, la coordinación visomotriz y visomanual, la estructuración espacio – temporal, el predominio de la lateralidad, la capacidad rítmica, etc.). Sin la adecuada organización de estos niveles y funciones, el niño no alcanzará el desarrollo que le permita la adquisición de los conocimientos propios de los distintos aprendizajes. (Arbones, 2005, p. 2)

Desde esta perspectiva, se toma nota de la relevancia de buscar los mecanismos necesarios para prevenir, detectar y atender cualquier tipo de problemas de aprendizaje que pudieran presentar los discentes, en aras de contribuir a su adecuada formación y conseguir que desarrollen sus competencias, capacidades, habilidades y desempeños de forma idónea.

Así también, en el caso del ámbito educativo es menester, conocer cómo se produce el desarrollo humano, entendido como “...el estudio científico de los procesos de cambio y estabilidad a lo largo del ciclo vital humano” (Frisancho, 2011, p. 157).

Este aspecto es sumamente importante en el ámbito educativo, ya que involucra una serie de cambios que van desde los factores cuantitativos como la estatura o el peso, hasta aspectos cualitativos, donde se encontrarían las variaciones en la personalidad, las actitudes, el carácter, así como la estructura y forma de organizar y procesar la información (Frisancho, 2011).

Sin embargo, este desarrollo no se da de la misma manera en todas las personas y ello se va manifestando desde etapas primicias de vida. Existen niños y adolescentes que evidencian ciertas problemáticas que afectan el normal desarrollo del proceso de aprendizaje enseñanza.

En este sentido, se puede hacer referencia a problemas de aprendizaje, que siempre deben ser evaluados y establecidos por un profesional en la materia, de modo que se puedan establecer los canales más adecuados para su atención y tratamiento en el ámbito médico o psicológico y, por supuesto, las estrategias y mecanismos que, desde el campo educativo, se puedan aplicar para guiarlos en su formación educativa.

Desde esta perspectiva, los problemas de aprendizaje, también conocidos como dificultades del aprendizaje o trastornos del aprendizaje, son problemáticas que han suscitado el interés y la preocupación de diversos especialistas en la materia, psicólogos, médicos, educadores, entre otros que buscan establecer las raíces donde se generan las dificultades y, de esta forma, proponer alternativas que permitan potenciar el aprendizaje de los estudiantes. En esta línea, Málaga y

Arias (2010) definieron los problemas o trastorno del aprendizaje como: “...la incapacidad persistente, inesperada y específica para adquirir de forma eficiente determinadas habilidades académicas (ya sea lectura, escritura, cálculo, dibujo, etc.)” (p. 43).

Por su lado, Brunet (1998) definió las dificultades aprendizaje como:

Un término genérico que designa un conjunto heterogéneo de perturbaciones que se manifiestan por dificultades persistentes en la adquisición y en la utilización de la escucha, de la palabra, de la lectura, de la escritura, del razonamiento o de las matemáticas, o de habilidades sociales (p. 5).

Centro peruano de audición, lenguaje y aprendizaje – CEPAL (2019) definió las dificultades específicas de aprendizaje (DEA) como las alteraciones evolutivas de los procesos cognitivos involucrados en la adquisición y consolidación de la lectura, escritura y cálculo, es decir, de los instrumentos básicos necesarios para la escolaridad como también para seguir estudios universitarios o simplemente laborar.

En este mismo camino, Testa y Salamanca (2017) establecieron que los trastornos del aprendizaje “...son alteraciones del neurodesarrollo que condicionan que un niño con inteligencia normal no logre avanzar en uno o más aprendizajes de manera apropiada” (p. 255). Si estas alteraciones se presentan en la estructura interna de la persona, afectando su sistema neurobiológico o psicológico pueden generar una serie de dificultades en sus aprendizajes, ya que no cuenta con el equilibrio necesario en las funciones del sistema nervioso central

que sirve de soporte neurálgico para lograr su adecuado desarrollo físico. No es de extrañar que “una de las primeras explicaciones de los problemas de aprendizaje fue la disfunción cerebral mínima” (Woolfolk, 2010, p. 129).

Esto quizá se deba a que las primeras definiciones que fueron surgiendo acerca de las dificultades de aprendizaje fueron realizadas por neurólogos quienes buscaban explicar estos problemas como daño o lesión cerebral (Aguilera, 2004).

Sin embargo, con el correr del tiempo y luego de múltiples investigaciones, se pudo determinar que ese no es el único motivo, también se pueden considerar otro tipo de factores como la herencia genética, enfermedades o traumatismos entre otros. Al respecto, el aprendizaje en cualquier persona puede verse afectado a través de numerosas causas, como puede ser la alimentación, la exposición a agentes externos maliciosos, ingesta de medicamentos o drogas durante el proceso de formación embrionaria, y que afectan tanto directamente como indirectamente a las funciones del aprendizaje (Chong, 2014).

Pero es necesario tener cuidado con este tipo de diagnósticos a priori, en la actualidad, muchas veces se utiliza de forma indiscriminada sin tener estudios o evaluaciones que confirmen una determinada problemática. De ahí, la gran responsabilidad que comporta la labor de un docente y de los profesionales que se encargan del proceso formativo de un estudiante. Tal como señaló Woolfolk (2010): “El diagnóstico temprano es importante para que los estudiantes con problemas de aprendizaje no se sientan frustrados ni desanimados” (p. 131).

Por otro lado, Mendoza (2018) definió al trastorno de aprendizaje como “...una dificultad inesperada, específica y persistente para la adquisición de un aprendizaje pese a una instrucción convencional, nivel de inteligencia y oportunidades socioculturales adecuadas” (p. 283), remarcando con ello la estrecha interacción del estudiante con su entorno socio cultural.

De ahí que, según Merani (1989), algunos estudiantes presenten dificultades para desarrollar un adecuado proceso aprendizaje, debido a que se genera hiperactividad, distracción o poca capacidad para atender a las sesiones. Esto no quiere decir que sean problemáticas permanentes, por el contrario, pueden tener tratamiento, especialmente desde edades tempranas, ya que si se dejan avanzar es mucho más difícil establecer algún tipo de tratamiento y eso, puede perjudicar aún más, pues genera problemas de autoestima o desconfianza del estudiante en sus propias capacidades.

Por ello, la definición que se acogió para esta investigación es la que estableció Woolfolk (2010), quien definió el problema de aprendizaje como: “Problema para la adquisición y el uso de lenguaje, se puede manifestar como una dificultad en la lectura, la escritura, el razonamiento o las matemáticas” (p. 130).

### ***2.2.2.1 Clasificación de los problemas de aprendizaje***

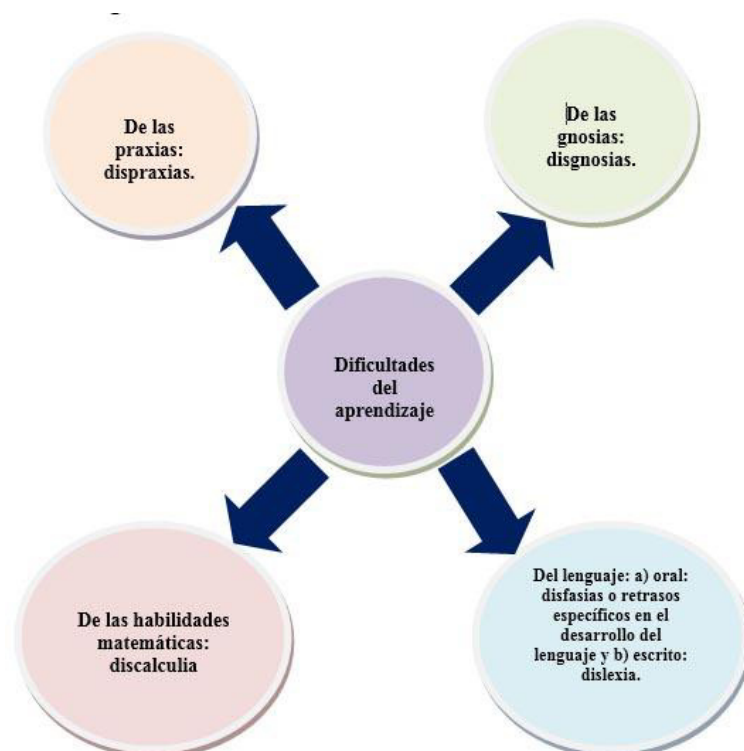
Autores como Kirk y Gallager (1983) señalaron que los problemas de aprendizajes están referidos a una inhabilidad para el aprendizaje que se genera por desorden o retardo en alguno de los procesos cognitivos o disfunciones en el cerebro o en las propias emociones, advirtiendo también que muchas veces

pueden ser producto de disturbios conductuales que no derivan de privación sensorial o retardo.

Por su parte, Rebollo y Rodríguez (2006) señalaron que la clasificación de las dificultades en el aprendizaje se puede establecer como primaria y secundaria. Desde esta perspectiva, las dificultades primarias están constituidas por aquellas que afectan a estudiantes que no tienen trastornos motores ni sensoriales que obstaculicen el acceso a estímulos ni alteraciones psicológicas que pudieran provocarlas. Aquí se consideran dificultades del aprendizaje como las que se visualizan en la Figura 1.

**Figura 1** Dificultades del Aprendizaje

*Dificultades del Aprendizaje*



*Nota.* Adaptado de “El aprendizaje y sus dificultades” de la propuesta de M.A. Rebollo y S. Rodríguez (2006), p. S140.

Las secundarias, en cambio, están constituidas por factores que impiden al niño aprender, pero que pueden desaparecer y permitir el normal proceso de aprendizaje de los estudiantes. Aquí se tienen problemáticas como los estados depresivos, alteraciones sensoriales, deficiencias de atención, entre otros.

Por su lado, Frith (1995, como se citó en Fiuza y Fernández, 2014) clasifica los trastornos del aprendizaje en tres tipos: el primer nivel o nivel biológico relacionado con la genética, problemas neurológicos y disfunciones en general; el segundo nivel o cognitivo emocional está estrechamente ligado a factores de la mente, habilidades de la cognición y el afecto en general y, el tercer nivel, también denominado conductual que sería el observable y que contiene factores como respuesta escolar, situacional, adaptación a diversas situaciones.

Otra clasificación que resulta relevante en este recorrido es la que se realiza en el *DSM-5* (2014), quedan dentro del trastorno específico del aprendizaje que, a su vez, está incluido dentro de los trastornos del desarrollo neurológico. Del trastorno específico del aprendizaje se dice lo siguiente:

El trastorno específico del aprendizaje, como sugiere su nombre, se diagnostica cuando hay déficits específicos en la capacidad del individuo para percibir o procesar información eficientemente y con precisión. Este trastorno del neurodesarrollo se manifiesta primero durante los años escolares y se caracteriza por dificultades persistentes que impiden el aprendizaje de las aptitudes académicas básicas de lectura, escritura y matemáticas. El rendimiento del individuo en las habilidades académicas afectadas está por debajo de la media de



su edad o se alcanzan los niveles aceptables de rendimiento solamente con un esfuerzo extraordinario (p. 38).

El grupo dos, está caracterizado por los problemas del poder cognoscitivo que está relacionado con estudiantes que tienen un buen nivel de concentración en las tareas asignadas, pero el procesamiento es poco eficaz, por las dificultades que tienen para comprender conceptos o recordar información. Por su parte, el Instituto para el Desarrollo y la Innovación de la Educación Inclusiva de Panamá, Centroamérica y El Caribe (2009), estableció una clasificación que se puede visualizar en la siguiente tabla:

**Tabla 1**

*Clasificación de problemas de aprendizaje*

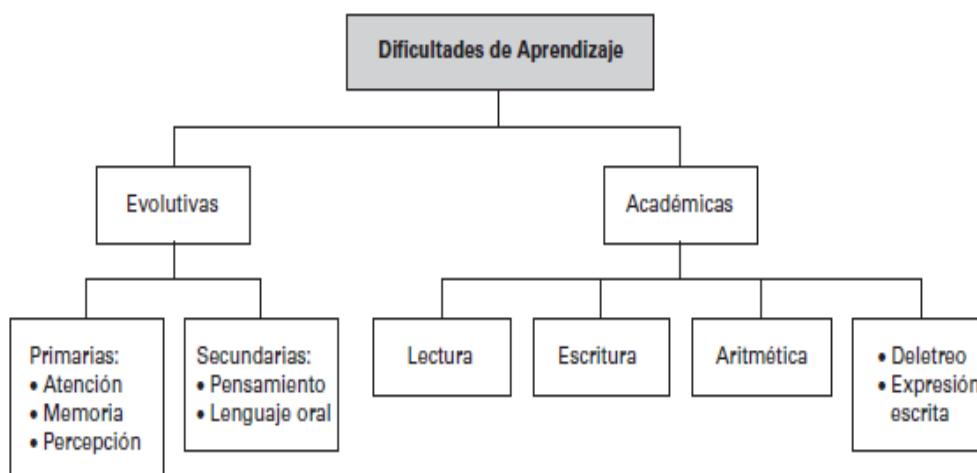
<b>Áreas deficientes</b>	<b>Problemas de aprendizaje</b>
<b>Área socioafectiva</b>	Autoestima
	Formación de valores
<b>Área motora, gruesa y fina</b>	Esquema corporal
	Coordinación
	Equilibrio
	Lateralidad
	Tiempo, espacio y ritmo
	Percepción visual, auditiva y táctil
<b>Área cognitiva</b>	Discriminación
	Secuenciación
	Comprensión
	Pensamiento lógico
<b>Comunicación y lenguaje</b>	Verbal y escrito
	Estructuración y organización

*Nota.* De “¿Cómo abordar las dificultades de aprendizaje?” de Instituto para el Desarrollo y la Innovación de la Educación Inclusiva de Panamá, Centroamérica y El Caribe. 2009, por K. Sandoval y L. Murga, 2021.

Del mismo modo, se puede clasificar las dificultades de aprendizaje en dos tipos: evolutivas y académicas: (Kirk y Chalfant, 1984, como se citó en Aguilera, 2004)

**Figura 2** Clasificación de las dificultades del aprendizaje

*Clasificación de las dificultades del aprendizaje*



*Nota.* “Introducción a las dificultades del aprendizaje”, A. Aguilera (2004), *Dificultades de aprendizaje evolutivas*

De acuerdo a Aguilera (2004), las dificultades de aprendizaje evolutivas están referidas a las deficiencias que se producen en los procesos psicológicos básicos que un estudiante debe dominar para lograr desarrollar con éxito sus trabajos académicos.

Este tipo de dificultades se subdividen en dos grupos, primarias y secundarias. Entre las primarias resaltan factores tan importantes como.

## A. Atención

La atención fue definida por Woolfolk (2010) como: “enfoco en un estímulo” (p. 239). Si bien es cierto, el mismo entorno ofrece una serie de estímulos, sería imposible concentrarse en todo lo que sucede alrededor, por tanto, la atención se dará en la medida que se genere el estímulo necesario para capturar el interés de una persona.

Por su lado, Cossío (2010) refirió que la atención es “...el proceso que lleva a la persona a orientar y concentrar de manera consciente y focalizada el conocimiento que logra, permitiendo mayor análisis y comprensión para lograr percepción selectiva y discriminar adecuadamente situaciones externas” (p. 78).

No hay que olvidar que el contexto en el cual se desenvuelve un estudiante, especialmente en esta época de globalización, está marcada por un vertiginoso avance de la tecnología y, por ende, de una sobrecarga de información que puede distorsionar los verdaderos mensajes que se quieren transmitir. De ahí, que la atención se convierta en un proceso necesario para que pueda manejar de forma adecuada toda esa información, seleccionándola y discriminándola de forma pertinente.

Más aún, de acuerdo a Bernabéu (2017), “La estimulación de la atención favorece los procesos de aprendizaje. Se ha comprobado que realizar ejercicios atencionales durante unos minutos antes del inicio de la clase mejorar directamente la calidad de la atención y las funciones ejecutivas...” (p. 18).

En esta misma línea, Woolfolk (2010) señaló que: “El primer paso para el aprendizaje consiste en poner atención” (p. 240). Lograr esto en el salón de clases, es todo un reto para los docentes, más aún si la atención se convierte en una de las falencias en algunos estudiantes, provocando así, problemas de aprendizaje que es necesario contrarrestar mediante las estrategias adecuadas.

## **B. Memoria**

De acuerdo a Frisancho (2011) la memoria es: “...la propiedad funcional del cerebro consistente en el almacenamiento y recuperación de información” (p. 63). Mientras que Tiberius (2016) señaló que la memoria es: “...un mecanismo de grabación, archivo y clasificación de información haciendo posible su recuperación posterior” (p. 19)

Como se puede notar en estas definiciones, una de las principales características de la memoria, es justamente la recuperación de la información que capta la persona. Para que ello se pueda dar, es necesario que la memoria siga una serie de procesos que, de acuerdo con Frisancho (2011), se pueden dividir en tres: codificación, almacenamiento y recuperación.

Ello va en consonancia con lo señalado por Cossío (2010) cuando definió a la memoria como un “Proceso por medio del cual la información se codifica, se almacena y se recupera” (p. 62).

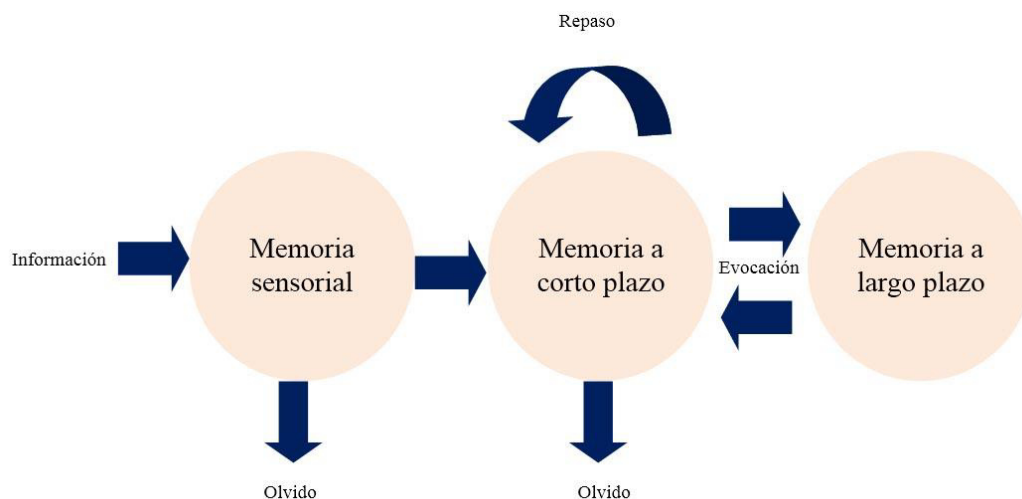
En esta misma línea, Morgado (2005) definió a la memoria como “La memoria es siempre inferida del comportamiento. Por definición, no hay aprendizaje sin memoria ni memoriasin aprendizaje, aunque éste último sea de naturaleza elemental ” (p. 221).

De esta forma, se puede notar la relevancia de la memoria para el aprendizaje, ya que no solo implica el procesamiento de toda la información que recibe una persona, sino también aquellos que involucran recordar hechos o datos que se han recibido o vivido en épocas pasadas para utilizarla, incluso, en la construcción de nuevos conocimientos.

La memoria es un proceso psicológico que sirve para almacenar información codificada. Dicha información puede ser recuperada, unas veces de forma voluntaria y consciente y otras de manera involuntaria. En el estudio de la memoria, unos investigadores han destacado sus componentes estructurales mientras otros se han centrado en los procesos de memoria (Ballesteros, 1999).

**Figura 3** Sistemas de almacenamiento de la información en la memoria

*Sistemas de almacenamiento de la información en la memoria*

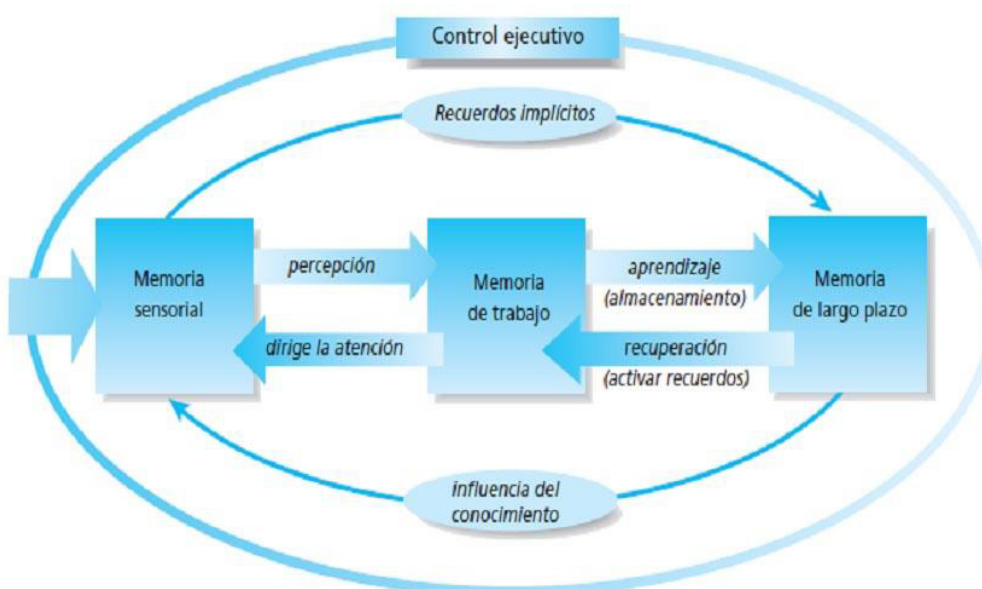


*Nota.* Adaptado de “Bases biológicas psicológicas del comportamiento humano” por A. Frisncho (2011), p. 65.

En este sentido, Woolfolk (2010) esquematizó estos procesos que realiza la memoria de una forma más amplia, explicitando su estrecha relación con el aprendizaje.

**Figura 4** El sistema de procesamiento de la información

*El sistema de procesamiento de la información*



*Nota.* Adaptado de “Psicología educativa” por A. Woolfolk (2010), p. 237.

### C. Percepción

Cuba (2000) señaló que: "...la percepción es un proceso por el cual se organizan los datos sensoriales, se conoce la presencia actual de los objetos exteriores y se tiene conciencia de ellos" (p. 73). Este proceso implica una serie de factores que van a dar una serie de maneras de percibir lo que una persona tiene a su alrededor y que involucran en gran medida la acción de las sensaciones.

En este sentido, es preciso señalar que la percepción está unida a las sensaciones que fue definida por Frisancho (2011) como: "...la experiencia consciente directa de los datos de los sentidos" (p. 49).

En suma, la percepción se convierte en la manera como el cerebro de una persona recibe las sensaciones para formar sus impresiones acerca de la realidad. No en vano, autores como Woolfolk (2010) señalaron que la percepción es "la interpretación de la información sensorial" (p. 559).

Por su parte, Cossío (2010) definió a la percepción como: "...organización e interpretación de la información que provee el ambiente, interpretación del estímulo como objeto – significativo" (p. 13). En esta definición, se encuentran algunos elementos adicionales que es necesario tomar en cuenta. El primero referido al ambiente, cada vez más complejo, variante y pleno de retos en todo campo de la vida humana. Muchas cosas se mueven alrededor de una persona, es ahí donde entra el otro elemento, es decir, el estímulo. Este último es un factor sumamente relevante, más aún en el campo educativo. Si falla, todo el acto educativo puede generar problemáticas en el aprendizaje del estudiante.

### ***2.2.2.2 Dificultades de aprendizaje académicas***

En lo que respecta a las dificultades de aprendizaje académicas, como se puede visualizar en la Figura 2, comprenden todas aquellas que se relacionan los aprendizajes académicos e involucran variantes no previstas en la lectura, el deletreo, caligrafía, aritmética o expresiones aritméticas. Desde esta perspectiva, estaría coincidiendo con las clasificaciones que realizaron Rebollo y Rodríguez (2006) que se detallan en la Figura 1 de esta investigación. En este grupo, se encuentran diversos problemas de aprendizaje como la dislexia,

#### **A. Dislexia**

Al revisar el Diccionario de la Lengua Española, se encuentra que la dislexia ha sido definida como: “Dificultad en el aprendizaje de la lectura o la escritura, frecuentemente asociada con trastornos de la coordinación motora” (Real Academia Española,RAE.2020). Es decir, que este tipo de trastorno afecta de forma directa el aprendizaje de los estudiantes que sufren de él, impidiendo que puedan leer o escribir de forma adecuada.

Así, este tipo de problemática se caracteriza por las dificultades que puede presentar un estudiante para leer o escribir.

En esta línea, el Gobierno de Aragón (2017) definió la dislexia como: “un trastorno específico del aprendizaje que se refleja en dificultades en la lectura y/o dificultad en la expresión escrita” (p. 34).



Por su parte, Fiuza y Fernández (2014) profundizaron un poco más en este problema de aprendizaje y señalaron que:

Es un trastorno del lenguaje que se manifiesta como una dificultad con respecto al aprendizaje de la lectura y sus usos generales (escritura) como consecuencia de retrasos madurativos que afectan el establecimiento de las relaciones espacio-temporales, a los dominios motrices, a la capacidad de discriminación perceptivo-visual, a los procesos simbólicos, a la capacidad atención y numérica y/o a la competencia social y personal... (p. 51)

La dislexia se convierte así en un trastorno que incide de forma directa en el proceso de aprendizaje enseñanza de los estudiantes. A su vez, tiene diversos tipos, que se pueden clasificar en dislexia auditiva, dislexia fonológica, dislexia morfé mica, dislexia visual y dislexia visual analítica.

### **B. Disortografía**

De acuerdo a Fiuza y Fernández (2014), este trastorno: "...incluye exclusivamente errores en la escritura, sin necesidad de que tales errores se den también en la lectura; por tanto, un niño que presenta disortografía no tiene, necesariamente, que leer mal" (p. 67).

Ahí, justamente radica su diferencia con la dislexia, ya que en este caso la problemática solo se circunscribe a la forma de escribir del estudiante.

Por su parte, Castro (2017) refiere que la disortografía, a pesar de que a menudo va ligada a la dislexia o a la disgrafía, se debe de entender como una

entidad aparte, ya que puede presentarse de forma aislada o bien comórbida a estas alteraciones, resultando especialmente frecuente su asociación a la disgrafía, donde los errores ortográficos afectan a la palabra y no a su grafía (trazado, forma, direccionalidad o proporción de las letras (p. 17).

Desde esta perspectiva, la disociación para escribir puede darse entre los sonidos y las grafías o en la integración de reglas ortográficas, esto puede ser de forma individualizada o de ambas maneras.

La disortografía, al igual que la dislexia, también tiene diversos tipos. Entre ellos, se pueden mencionar la disortografía cinética, la disortografía cultural, la disortografía dinámica, la disortografía perceptivo – anestésica, la disortografía semántica, la disortografía temporal y la disortografía visoespacial.

También se pueden contar en este tipo de problema de aprendizaje los errores perceptivos lingüísticos, visoauditivos y visoespaciales.

## **Tabla 2**

### *Causas de la disortografía*

<b>Causas</b>	<b>Características</b>
Perceptivas	Deficiencias en memoria visual y auditiva Deficiencias espacio – temporales
Intelectuales	Déficit o inmadurez intelectual
Lingüísticas	Dificultades en la adquisición de lenguajes (dificultades en la articulación) Deficiente conocimiento y uso del vocabulario.
Afectivo – emocionales	Escasa motivación
Pedagógicas	Dispedagogías

*Nota.* Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo, de M.J. Fiuza y M.P. Fernández, p. 68., por Sandoval. K. y Murga. L, 2019.

### **C. Disgrafía**

Benito (2017) definió a la disgrafía como

un trastorno o discapacidad para el aprendizaje de la escritura y que no solo afecta a la legibilidad de la letra sino a un conjunto de factores y habilidades motoras, perceptivas y de organización espacial, siempre que no se explique por un retraso mental o un déficit neurológico (p. 2) .

Por su parte, Fiuza y Fernández (2014) señalaron que la disgrafía “...hace referencia a las deficiencias de tipo funcional que afectan a la calidad de la escritura del sujeto, en lo concerniente al trazado o la grafía” (p. 74).

De esta forma, la disgrafía está referida a la calidad de la escritura del estudiante, quien muchas veces no puede expresar de forma escrita sus ideas o anotaciones, ya que no son lo suficientemente legibles.

Esto, por supuesto, no contribuye a su proceso de aprendizaje, ya que será difícil que él mismo pueda comprender las anotaciones que realiza o que escriba los productos que se requieren para cada sesión.

### **D. Dificultades en las matemáticas (DAM)**

Este tipo de problemáticas enfocan las dificultades para realizar cálculos y la resolución de problemas. Sin embargo, como señalaron Fiuza y Fernández (2014): “Aunque las DAM comprenden los trastornos de cálculo y los trastornos en la resolución de problemas, de forma más detallada la habilidad matemática se

puede descomponer en varias subhabilidades: numeración, cálculo, resolución de problemas y estimación” (p. 80).

**Tabla 3**

*Habilidades que pueden estar afectadas en el trastorno del cálculo*

<b>Causas</b>	<b>Características</b>
<b>Lingüísticas</b>	Comprensión o denominación de términos matemáticos, operaciones o conceptos y descodificación de problemas escritos en símbolos matemáticos.
<b>Perceptivas</b>	Reconocimiento o lectura de símbolos numéricos o signos aritméticos y agrupamiento de objetos.
<b>Atencionales</b>	Reproducir correctamente números, recordar añadir números llevando y tener en cuenta los signos operativos.
<b>Matemáticas</b>	Seguir secuencias de pasos matemáticos, contar objetos y aprender las tablas de multiplicar.

*Nota.* Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo, de M.J. Fiuza y M.P. Fernández, p. 82. , por Sandoval. K. y Murga L., 2019.

### **2.3. Definición de términos básicos**

#### **Actitudes**

Disposiciones o tendencias para actuar de acuerdo o en desacuerdo a una situación específica. Son formas habituales de pensar, sentir y comportarse de acuerdo a un sistema de valores que se va configurando a lo largo de la vida a través de las experiencias y educación recibida (Dirección General de Educación Básico Regular, 2019).

**Actitud docente**

Conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes (Granada et al., 2013, p. 51).

**Actitud de aceptación**

Es expresada por la sinceridad e identificación con el niño, proveyéndoles de apropiados contactos sociales fuera de casa y haciendo demandas razonables de acuerdo a sus posibilidades (Arévalo, 2005, p. 19).

**Actitud de sobreprotección**

Expresión de ansiedad parental, en términos de cuidados infantiles, lo que es un impedimento del desarrollo de un comportamiento independiente por su excesivo control (Arévalo, 2005, p. 19).

**Actitud de sobreindulgencia**

Sería expresada en gratificación excesiva junto con falta de control parental, esto es, un exagerado cuidado y contacto excesivo (Arévalo, 2005, p. 21).

**Actitud de rechazo**

Es la negación de amor y la expresión de odio hacia el niño en términos de negligencia, tosquedad y severidad (Arévalo, 2005, p. 21).

**Problemas de aprendizaje**

Problemas específicos del aprendizaje es un término general que se refiere a un grupo de problemas agrupados que se manifiestan como dificultades en algunos casos muy significativas en los aprendizajes y adaptación escolares.

Romero y Lavigne (2005)

### **III. OBJETIVOS**

#### **3.2 General**

Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las actitudes del docente hacia los estudiantes con problemas de aprendizaje de instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Surco

#### **3.3 Específicos**

- Identificar cuáles son las actitudes y sus dimensiones de los docentes de instituciones educativas públicas, hacia los estudiantes con problemas de aprendizaje del distrito de Surco
- Identificar cuáles son las actitudes y sus dimensiones de los docentes de instituciones educativas privadas, hacia los estudiantes con problemas de aprendizaje del distrito de Surco
- Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las actitudes de sobreindulgencia de los docentes de instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Surco frente a los estudiantes con problemas de aprendizaje.
- Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las actitudes de aceptación de los docentes de instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Surco frente a los estudiantes con problemas de aprendizaje.

- Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las actitudes de rechazo de los docentes de instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Surco frente a los estudiantes con problemas de aprendizaje.
- Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las actitudes de sobreprotección de los docentes de instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Surco frente a los estudiantes con problemas de aprendizaje.



## IV. HIPÓTESIS

### 4.1. General

H1 Existen diferencias estadísticamente significativas entre las actitudes de los docentes de instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Surco frente a los estudiantes con problemas de aprendizaje.

### 4.2. Específicas

H<sub>1</sub>. Existen diferencias estadísticamente significativas entre las actitudes de sobreindulgencia de los docentes de instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Surco frente a los estudiantes con problemas de aprendizaje.

H<sub>2</sub> Existen diferencias estadísticamente significativas entre las actitudes de aceptación de los docentes de instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Surco frente a los estudiantes con problemas de aprendizaje.

H<sub>3</sub> Existen diferencias estadísticamente significativas entre las actitudes de rechazo de los docentes de instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Surco frente a los estudiantes con problemas de aprendizaje.

H<sub>4</sub> Existen diferencias estadísticamente significativas entre las actitudes de sobreprotección de los docentes de instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Surco frente a los estudiantes con problemas de aprendizaje.

## **V. MÉTODO**

### **5.1. Tipo de investigación**

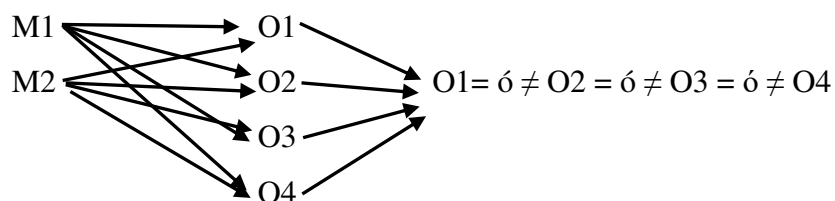
El tipo de investigación es básica porque está orientada a la búsqueda de nuevos conocimientos y no tiene objetivos prácticos específicos. Su propósito es recoger información de la realidad para acrecentar el conocimiento científico por medio de la recolección de datos (Sánchez & Reyes, 2015).

Así mismo, es de tipo cuantitativa dado que es una investigación normativa, cuyo objetivo está en conseguir leyes generales referidas al grupo. Así como es una investigación nomotética porque parte de la concepción del objeto de estudio como externo, en un intento de lograr la máxima objetividad (Bisquerra como se cita en Salgado, 2018).

### **5.2. Diseño de investigación**

De acuerdo con Sánchez y Reyes (2015), el diseño es de tipo descriptivo comparativo. Este tipo de investigación trata de recolectar información importante en varias muestras con respecto a un mismo fenómeno. Como son las actitudes de los docentes frente a los estudiantes con problemas de aprendizaje de instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Surco.

El esquema que corresponde al tipo de diseño de investigación descriptivo comparativo se muestra a continuación:



*Nota.* M1, M2.....representan cada una de las muestras O1, O2, O3, O4, representan la información recolectada de cada una de las muestras.

Luego, se comparan cada una de ellas, pudiendo estas observaciones ser: iguales (=), diferentes ( $\neq$ ), o semejantes ( $\equiv$ ) con respecto a la otra.

### 5.3. Variables

#### Variable atributiva

Según Kerlinger y Lee (2002), una variable atributa es aquella que no puede ser manipulada. En este caso, la variable atributiva es la actitud del docente frente a los estudiantes con problemas de aprendizaje.

#### Variable Atributiva

Actitudes de los docentes frente a estudiantes con problemas de aprendizaje.

### Definición operacional

Se define por el puntaje obtenido en la sobre escala de actitudes del docente hacia los estudiantes con problemas de aprendizaje, el cual evalúa las siguientes dimensiones:

- Sobreindulgencia
- Aceptación
- Rechazo
- Sobreprotección

### Operacionalización de variable

**Tabla 4**

*Actitudes del docente frente a la enseñanza del niño con problemas de aprendizaje*

Variable	Dimensión	Indicador	Ítems	Escala
Actitudes de los docentes hacia los estudiantes con problema de aprendizaje	Actitud de sobre indulgencia	Puntaje obtenido en la sub escala sobre indulgencia	6, 13, 16, 20, 21, 25, 29, 31, 32, 34.	Intervalo
	Actitud de aceptación	Puntaje obtenido en la sub escala aceptación	10, 11, 12, 23, 30, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40.	Intervalo
	Actitud de rechazo	Puntaje obtenido en la sub escala rechazo	2, 4, 8, 9, 15, 17, 18, 26, 27.	Intervalo
	Actitud de sobre protección	Puntaje obtenido en la sub escala sobre protección	1, 3, 5, 7, 14, 19, 22, 24, 28, 41.	Intervalo

### VARIABLES DE CONTROL

Sexo

Institución educativa

Edad

**Variables controladas:****Condiciones medio-ambientales:**

La encuesta fue aplicada en el auditorio de cada colegio, cuyos ambientes contaban con una adecuada ventilación e iluminación, de la misma manera, estos ambientes fueron amplios y exentos de ruidos. Todo esto mejoró la atención de los docentes mientras resolvían las encuestas.

**Deseabilidad social:**

Se solicitó a los directores hacer una invitación voluntaria a los docentes para participar en la resolución de las encuestas. Además, se informó que las mismas serían anónimas y confidenciales. Todo esto para asegurar respuestas verdaderas.

**5.4. Población y muestra****5.4.1. Población**

Para efectos del presente trabajo de investigación, se realizó una primera fase de diagnóstico del número de docentes de instituciones públicas y privadas del distrito de Santiago de Surco, con características similares que permitieran realizar la posterior comparación de resultados. Así, se estimó una población de 287 docentes de instituciones públicas y privadas del referido distrito.

### 5.3.1. Muestra

Se realizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional. De esta manera, la muestra fue establecida en 164 docentes y estuvo conformada por 81 docentes de instituciones públicas de los cuales 32 fueron varones y 49 fueron mujeres, participaron 18 docentes del nivel inicial, 28 docentes del nivel primaria y 35 docentes del nivel secundaria, Así mismo, participaron 83 docentes de instituciones privadas, de los cuales 28 fueron varones y 55 fueron mujeres, participaron 12 docentes del nivel inicial , 32 docentes del nivel primaria y 39 docentes del nivel secundaria

**Tabla 5**

*Distribución de la muestra*

<b>Instituciones Educativas</b>	<b>N</b>	<b>H</b>	<b>M</b>	<b>Inic</b>	<b>Prim</b>	<b>Sec</b>	<b>%</b>
Instituciones Educativas públicas	81	32	49	18	28	35	49.3
Instituciones Educativas Privadas	83	28	55	12	32	39	50.7
Total de la población	<b>164</b>	<b>60</b>	<b>104</b>	<b>30</b>	<b>60</b>	<b>74</b>	<b>100</b>

### **Criterios de inclusión**

- Docentes titulados, nombrados o contratados de los niveles de inicial primaria y secundaria de instituciones públicas del distrito de Surco.
- Docentes titulados y contratados de los niveles de inicial primaria y secundaria de instituciones privadas del distrito de Surco.
- Varones o mujeres entre los 25 y 65 años.
- Dieron su asentimiento informado
- Tiempo mínimo de experiencia laborando en la institución (1 año)

### **Criterios de exclusión**

- Docentes que laboran en las instituciones educativas seleccionadas por un periodo menor a un año.
- Docentes que pertenecen a las coordinaciones de las diferentes áreas.
- Docentes que estén laborando como practicantes.

### **5.5. Instrumentos**

Con fines de recolectar la información acerca de las actitudes asumidas por los docentes hacia al estudiante con problemas de aprendizaje, el instrumento utilizado fue la Escala de Actitudes Maternas de Roth (1981), adaptada al contexto peruano por Arévalo (2005).

A partir de este instrumento se realizó una adaptación realizada por los investigadores, en la cual se modificó la redacción de los reactivos para explorar las actitudes de los docentes frente a los estudiantes con problemas de aprendizaje. Los aspectos evaluados corresponden a cuatro dimensiones: sobreprotección, aceptación, indiferencia, y rechazo.

Las cuatro dimensiones que se han considerado para esta investigación son actitud de aceptación, actitud de sobreprotección, actitud de sobreindulgencia y actitud de rechazo. Los items contemplados fueron 41 y se programó la aplicación para 30 minutos. Las alternativas de respuesta fueron 5, donde Completamente en desacuerdo (CD) tiene un puntaje de 1 punto, En Desacuerdo (D) tiene un puntaje

de 2, Indeciso (I) tiene un puntaje de 3, De Acuerdo (DA) tiene un puntaje de 4 y Completamente de Acuerdo (CA) tiene un puntaje de 5.

El procedimiento a seguir se centra en el marcado cuidadoso de la alternativa seleccionada, con un aspa (X) o encerrando en un círculo su opinión correspondiente.

### Calificación

La escala de actitudes del docente consta de 41 ítems, que se distribuyen en cuatro subescalas o dimensiones, como se muestra a continuación (tabla 6). La calificación de los ítems es en dirección positiva, a excepción de los ítems 35 al 36, que se califican en forma inversa. La calificación se obtiene sumando los puntajes obtenidos en cada subescala o dimensión. Posteriormente, este puntaje es trasladado al perfil de Actitudes. Mientras más alto es el puntaje de la actitud, mayor será su dominio. Mientras menor sea el puntaje, menor será este. Si tres de las 4 subescalas son relativamente bajas y de similar magnitud la actitud del docente frente al niño con problemas de aprendizaje, puede ser considerada confusa.

**Tabla 6**

*Distribución de los ítems en la Escala de Actitudes del docente*

<b>Dimensión</b>	<b>Ítem</b>	<b>Total</b>
Actitud de sobreindulgencia	6, 13, 16, 20, 21, 25, 29, 31, 32, 34.	10
Actitud de aceptación	10, 11, 12, 23, 30, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40.	10
Actitud de rechazo	2, 4, 8, 9, 15, 17, 18, 26, 27.	12
Actitud de sobreprotección	1, 3, 5, 7, 14, 19, 22, 24, 28, 41.	9
Total		41



## **Validez y confiabilidad**

### **Evidencias validez y confiabilidad del instrumento original**

La validación del instrumento consistió en el empleo de la matriz de correlación inter-subescalas, se apreció que existía una correlación negativa alta entre las escalas de aceptación y no aceptación, el coeficiente medio de correlación fue de 0.53, las escalas de sobreprotección (SP) y sobreindulgencia (SI) se encuentran más cercanamente relacionadas con las actitudes de no aceptación. Con estos resultados se comprobó la validez de constructo de la Escala de Actitudes Materna. En lo que se refiere a confiabilidad de la Escala, el autor se concentró en la detección de la consistencia interna de las distintas sub-escalas. El instrumento utilizado en esa ocasión fue el Coeficiente de Homogeneidad de Varianza Alpha de Crombach ( $F$ ) aplicado a cada una de las sub-escalas. Mediante este análisis, se eliminaron los ítems de correlación no significativas de las sub-escalas, con lo cual la consistencia interna de la sub-escala aumentaba; así el autor obtuvo un coeficiente de confiabilidad bastante aceptable, (A)0.69, (SP)0.73, (SI)0.44 y (R)0.63, si tenemos en cuenta el número de sujetos que conformaron la muestra.

### **Evidencias validez y confiabilidad del instrumento adaptado**

La adaptación del instrumento fue realizada por Arévalo (2005). Este instrumento fue aplicado en una población de 120 madres de las cuales 60 pertenecen a Trujillo y 60 a Piura.

Para precisar la evidencia de validez de contenido, el autor recurrió a la técnica del criterio de jueces. Esta técnica consistió en proporcionar el

cuestionario a la opinión de jueces: 4 Psicólogos experimentados con más de 15 años en trabajo con familias; 2 maestras de niveles de inicial y primaria y 2 madres de familia; adjuntándoles las definiciones de cada una de las áreas de la escala, según lo cual aprobaron unánimemente los 48 elementos.

El resultado del análisis de la fiabilidad de la escala general a través del coeficiente Alfa de Crombach fue de ( $\alpha=0,8976$ ).

### **Evidencias validez y confiabilidad de la escala en el contexto de la investigación**

#### **Evidencias de validez de la Escala de Actitudes del docente**

Las evidencias de validez de la Escala adaptada hacen referencia al grado en que la puntuación usada representa el concepto acerca del cual se van a hacer generalizaciones. Para evaluar las evidencias de validez basada en el contenido, se sometió al análisis de un grupo de cuatro jueces expertos, quienes dieron su opinión acerca de la calidad y pertinencia de los reactivos.

#### **Tabla 7**

##### *Resultados de validez del instrumento*

<b>Juez Experto</b>	<b>Valoración promedio</b>	<b>Categoría de validación</b>
Experto 1	.95	Excelente
Experto 2	.95	Excelente
Experto 3	.95	Excelente
Experto 4	.90	Excelente

*Nota.* La fuente se obtuvo de los certificados de validez de instrumentos.

### Evidencias de confiabilidad de la Escala de Actitudes del docente

Para determinar los índices de confiabilidad de la Escala, se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach, el cual se calculó para cada una de las dimensiones y el total de la Escala. La consistencia interna fue adecuada ( $\alpha = 0.654$ ).

**Tabla 8**

*Resultados del análisis de confiabilidad del instrumento*

Escala	<i>M</i>	<i>DE</i>	$\omega$	$\alpha$	$\lambda 6$	<i>GLB</i>
General	3.54	0.33	0.69	0.69	0.82	0.72
Sobre indulgencia	3.56	0.32	0.46	0.44	0.52	0.72
Aceptación	3.64	0.34	0.49	-0.05	0.25	0.53
Rechazo	3.53	0.38	0.42	0.39	0.43	0.53
Sobreprotección	3.43	0.28	0.38	0.36	0.39	0.50

*Nota.* Of the observations, 164 were used, 16 were excluded listwise, and 180 were provided.

Tal como se puede ver en la tabla 8, se obtuvo una confiabilidad de 0,654, con lo cual se ha podido afirmar que este instrumento es confiable para medir la variable de estudio.

#### 5.6. Procedimiento

- a) **Coordinaciones previas.** En esta etapa del procedimiento se solicitó la autorización del director de cada una de las instituciones elegidas para la investigación. Se coordinó una reunión con los docentes para hacer la entrega del acta de consentimiento informado antes de la aplicación del instrumento y poder explicarles el procedimiento de la administración. Así mismo se coordinó una hora durante la mañana para reunir a los docentes y poder aplicar el instrumento.

- b) **Presentación.** La presentación se realizó de la siguiente manera: “Buenos días, somos los Licenciados Karina Sandoval Saldías y Luis Manuel Murga Tovar, estamos realizando una investigación con la finalidad de conocer las actitudes del docente hacia los estudiantes con problemas de aprendizaje, por lo que solicito su aprobación.”
- c) **Aplicación del consentimiento Informado.** Se aplicó el consentimiento informado a los docentes, asimismo, se indicó los nombres de los investigadores responsables y cuál era el objetivo del estudio; además, se les señaló que su participación sería anónima y los datos serían manejados de manera confidencial; por último, se les brindó un correo electrónico y nuestros teléfonos para que puedan hacer las consultas a los investigadores (ver el Apéndice A).

En una segunda reunión se aplicó el instrumento, para lo cual no se requirió personal de apoyo; ya que fue aplicado por los autores en la sala de profesores en la reunión acordada, entre los meses de octubre y noviembre ya que son cuatro instituciones educativas (2 públicas y 2 privadas). Conviene mencionar que para la aplicación de los instrumentos se ha respetado las normas éticas de confidencialidad, a fin de resguardar la identidad de cada uno de los participantes de esta investigación, al igual se hizo con el acta de consentimiento información previamente descrito.

## VI. RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos después de procesar la información obtenida por el instrumento con el software IBM SPSS Statistics versión 25, como respuesta a las hipótesis formuladas, donde se hallaron resultados a nivel descriptivo e inferencial. Para la parte descriptiva se calcularon estadísticos de tendencia central como la media y la desviación estándar.

Para la parte inferencial inicialmente se procedió a determinar si los datos tenían o no distribución anormal, para lo cual se aplicó la prueba de normal Shapiro Wilk. Luego se procedió a aplicar el estadístico  $t$  de Student para muestras independientes, debido a que los datos tuvieron una distribución normal.

### 6.1. Análisis descriptivo

En la Tabla 9 se observa que la media de la variable actitud frente a los estudiantes con problemas de aprendizaje en docentes de colegios públicos es de 149 con una desviación estándar de 14.3 mientras que en docentes de instituciones educativas privadas es de 142 con una desviación estándar de 9.62.

Asimismo, se visualiza que la media correspondiente a la dimensión actitud de sobreprotección frente a los estudiantes con problemas de aprendizaje en docentes de colegios públicos es de 34.7 y con una desviación estándar de 5.38, mientras que en docentes de instituciones educativas privadas es de 34 y con una desviación estándar de 2.92. Además, se observa que la media de la dimensión actitud de sobreindulgencia frente a los estudiantes con problemas de aprendizaje en docentes de colegios públicos es de 35.7 y con una desviación estándar de 4.71, mientras que en docentes de instituciones educativas privadas es de 35.5 y con

una desviación estándar de 4.37. Así también, se aprecia que la media de la dimensión actitud de aceptación frente a los estudiantes con problemas de aprendizaje en docentes de colegios públicos es de 46.2 y con una desviación estándar de 4.59, mientras que en docentes de instituciones educativas privadas es de 42.9 y con una desviación estándar de 4.9. Finalmente, se puede ver que la media correspondiente a la dimensión actitud de rechazo frente a los estudiantes con problemas de aprendizaje en docentes de colegios públicos es de 29.5 y con una desviación estándar de 3.62, mientras que en docentes de instituciones educativas privadas es de 32.1 y con una desviación estándar de 3.88.

**Tabla 9** Descripción de resultados por variable

*Descripción de resultados por variable*

<b>Variables</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>M<sub>Público</sub> (DE) (n=81)</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>M<sub>Privado</sub> (DE) (n=83)</b>
Actitud total	116	183	149(14.3)	117	168	142(9.62)
Sobrepotección	25	45	34.7(5.38)	27	42	34(2.92)
Sobre indulgencia	22	44	35.7(4.71)	25	45	35.5(4.37)
Aceptación	35	57	46.2(4.59)	32	58	42.9(4.9)
Rechazo	23	42	29.5(3.62)	21	41	32.1(3.88)

*Nota.* Elaboración propia. (\*1= Instituciones Educativas públicas, \*2= Instituciones Educativas privadas, \*Min=Mínimo,\*Max=Máximo,\*M=Media,\*DE=Desviación estándar, \*n = muestra.

## 6.2. Análisis inferencial

### Prueba de normalidad

**Tabla 10**

*Prueba de normalidad Shapiro Wilk, para las actitudes de los docentes frente a los estudiantes con discapacidad*

	<i>W</i>	<i>P</i>
Actitud total	0.991	0.347
Sobreprotección	0.992	0.482
Sobreindulgencia	0.987	0.128
Aceptación	0.988	0.154
Rechazo	0.988	0.164

*Nota.* Prueba de normalidad Shapiro Wilk, para las actitudes de los docentes y sus dimensiones.

En la Tabla 11, se observa que el promedio de los puntajes de las actitudes del docente frente a los estudiantes con problemas de aprendizaje en instituciones educativas públicas fue de 148.6, mientras que en instituciones educativas privadas fue de 141.9, apreciándose una desviación estándar mayor en los docentes de instituciones educativas Públicas. Estas diferencias son estadísticamente significativas ( $t=3.531$ ,  $p=.001$ ) y además la magnitud de estas diferencias son moderadas ( $d=0.50$ ). Estos resultados constituyen evidencia estadística suficiente para afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas entre los docentes de instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Surco. Rechazándose la hipótesis nula.

**Tabla 11**

*Comparación de la media mediante la prueba *t* de Student respecto de las actitudes del docente según instituciones educativas*

<b>Instituciones</b>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Públicas	148.6	14.33	3.531	.001	0.5515
Privadas	141.9	9.62			

*Nota.* *M*: Media; *DE*: Desviación estándar, *t*: Prueba *t* Student; *p*: probabilidad de significancia estadística; *d*: *d* Cohen.

En la tabla 12 se observa que la media de las actitudes del docente, dimensión actitud de sobreindulgencia frente a los estudiantes con problemas de aprendizaje en instituciones educativas públicas fue de 35.7, mientras que la media de las actitudes del docente, dimensión actitud de sobreindulgencia frente a los estudiantes con problemas de aprendizaje en instituciones educativas privadas fue de 35.5, siendo la desviación estándar con la mayor variabilidad en las instituciones educativas pública. El análisis inferencial señaló que no hay diferencias estadísticamente significativas ( $t=0.192$ ,  $p=0.848$ ); por lo tanto, se aceptó la hipótesis nula: No existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de actitud de sobreindulgencia del docente, frente a los estudiantes con problemas de aprendizaje en instituciones públicas y privadas del distrito de Surco.

**Tabla 12**

*Comparación de la media mediante la prueba t de Student respecto a la dimensión actitud de sobreindulgencia, según instituciones educativas*

<b>Instituciones</b>	<b><i>M</i></b>	<b><i>DE</i></b>	<b><i>t</i></b>	<b><i>p</i></b>	<b><i>d</i></b>
Públicas	35.7	4.71	0.192	0.848	0.0300
Privadas	35.5	4.37			

*Nota.* *M*: Media; *DE*: Desviación estándar, *t*: Prueba *t* Student; *p*: probabilidad de significancia estadística; *d*: *d* Cohen.

En la Tabla 13 se observa que la media de las actitudes del docente, dimensión actitud de aceptación frente a los estudiantes con problemas de aprendizaje en instituciones educativas públicas, fue de 46.2, mientras que la



media de las actitudes del docente, dimensión actitud de aceptación frente a los estudiantes con problemas de aprendizaje en instituciones educativas privadas, fue de 42.9, siendo la desviación estándar con la mayor variabilidad en las instituciones educativas privadas. El análisis inferencial señaló que hay altas diferencias estadísticamente significativas y además que la magnitud de estas diferencias son importantes ( $t=4.54$ ,  $p=.001$ ); por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula: existen altas diferencias estadísticamente significativas en el nivel de actitud de aceptación del docente, frente a los estudiantes con problemas de aprendizaje en instituciones públicas y privadas del distrito de Surco.

**Tabla 13**

*Comparación de la media mediante la prueba t de Student respecto a la dimensión actitud de aceptación, según instituciones educativas*

<b>Instituciones</b>	<b>M</b>	<b>DE</b>	<b>t</b>	<b>P</b>	<b>d</b>
Públicas	46.2	4.59	4.54	.001	0.7091
Privadas	42.9	4.9			

*Nota.* M: Media; DE: Desviación estándar, t: Prueba t Student; p: probabilidad de significancia estadística; d: d Cohen.

En la Tabla 14 se observa que la media de las actitudes del docente, dimensión actitud de rechazo frente a los estudiantes con problemas de aprendizaje en instituciones educativas públicas, fue de 29.5, mientras que la media de las actitudes del docente, dimensión actitud de rechazo frente a los estudiantes con problemas de aprendizaje en instituciones educativas privadas, fue de 32.1, siendo la desviación estándar con la mayor variabilidad en las instituciones educativas privadas. El análisis inferencial señaló que hay altas diferencias estadísticamente significativas y además la magnitud de estas

diferencias son importantes ( $t=4.364$ ,  $p=.001$ ); por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula: existen altas diferencias estadísticamente significativas en el nivel de actitud de rechazo del docente, frente a los estudiantes con problemas de aprendizaje en instituciones públicas y privadas del distrito de Surco.

**Tabla 14**

*Comparación de la media mediante la prueba t de Student respecto a la dimensión actitud de rechazo, según instituciones educativas*

<b>Instituciones</b>	<b>M</b>	<b>DE</b>	<b>t</b>	<b>p</b>	<b>d</b>
Públicas	29.5	3.62	4.364	.001	0.6816
Privadas	32.1	3.88			

*Nota.* M: Media; DE: Desviación estándar, t: Prueba t Student; p: probabilidad de significancia estadística; d: d Cohen.

En la Tabla 15 se observa que la media de las actitudes del docente, dimensión: actitud de sobreprotección frente a los estudiantes con problemas de aprendizaje en instituciones educativas públicas, fue de 34.7, mientras que la media de las actitudes del docente, dimensión actitud de sobreprotección frente a los estudiantes con problemas de aprendizaje en instituciones educativas privadas, fue de 34, siendo la desviación estándar con la mayor variabilidad en las instituciones educativas públicas, en el análisis inferencial señaló que no hay diferencias estadísticamente significativas ( $t= 0.972$ ,  $p=0.332$ ). Por lo tanto, se aceptó la hipótesis nula: no existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de actitud de sobreprotección del docente, frente a los estudiantes con problemas de aprendizaje en instituciones públicas y privadas del distrito de Surco.

**Tabla 15**

*Comparación de la media mediante la prueba t de Student respecto a la dimensión actitud de sobreprotección, según instituciones educativas*

<b>Instituciones</b>	<b><i>M</i></b>	<b><i>DE</i></b>	<b><i>t</i></b>	<b><i>p</i></b>	<b><i>d</i></b>
Públicos	34.7	5.38	0.972	0.332	0.1518
Privados	34	2.92			

*Nota.* M: Media; DE: Desviación estándar, t: Prueba t Student; p: probabilidad de significancia estadística; d: d Cohen.

## VII. DISCUSIÓN

El estudio sobre las actitudes de los docentes hacia estudiantes que tienen problemas de aprendizaje se realizó con la intención de conocer cuál es la realidad de esta problemática, a partir del contexto específico de instituciones públicas y privadas del distrito de Surco, considerando las investigaciones previas que se han realizado tanto en el ámbito nacional como en el internacional, así como las bases teóricas que existen sobre este tópico de estudio.

En relación con la hipótesis general, la cual asevera que existen diferencias estadísticamente significativas entre las actitudes de los docentes de instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Surco hacia los estudiantes con problemas de aprendizaje, se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas a favor de los docentes de instituciones públicas.

Estos hallazgos coinciden con lo reportado por Meneses (2016), señalando que las actitudes de las docentes se pueden catalogar como ambivalentes hacia los niños que tienen necesidades educativas especiales. Así también, se señaló que las profesoras con mayor experiencia, dada su trayectoria en estos colegios privados son las que muestran actitudes más positivas hacia los estudiantes que tienen estas problemáticas.

Asimismo, estos resultados difieren de lo señalado por Adame (2015) Aquí, la autora, señaló que las actitudes que tienen los docentes hacia niños con necesidades educativas especiales son negativas y reportan indiferencia, ya que no

se generan espacios para generar interacción con ellos, no los miran a los ojos ni buscan acercamiento físico, existiendo una reducida preocupación por brindarles apoyo personalizado o, considerando al menos, sus características personales.

De igual modo esta información se respalda en la propuesta teórica de Roth (1981, como se citó en Arévalo, 2005), quien clasifica estos diferentes tipos de actitudes, en cuatro específicos: sobreindulgencia, aceptación, rechazo y sobreprotección.

A continuación, se discuten los resultados a partir de las hipótesis específicas propuestas:

De acuerdo con la primera hipótesis específica, se pudo evidenciar que no existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de actitud de sobreindulgencia del docente, frente a los estudiantes con problemas de aprendizaje en instituciones públicas y privadas del distrito de Surco.

Estos hallazgos coinciden con lo reportado por Angenscheidt y Navarrete (2017) quienes encontraron que no existen diferencias estadísticamente significativas respecto a la actitud de los docentes y la etapa educativa, resultados que concuerdan respecto al contexto en el cual se desarrolla la actividad formativa. De esta manera, más allá de que sea un contexto público o privado, las actitudes están más relacionadas con los propios docentes. Desde esta perspectiva, en esta investigación se pudo hallar que los docentes con mayor experiencia

mostraron actitudes más favorables con los estudiantes en función a medidas y prácticas inclusivas. Sin embargo, muchas veces las actitudes de preocupación hacia los estudiantes pueden desencadenar en actitudes de sobreindulgencia que, en lugar de favorecer los aprendizajes de los estudiantes, puede limitar su desarrollo integral. Por tanto, es necesario ir regulando con cautela las actividades formativas y las actitudes, a fin de no generar confusiones y menos aún limitaciones que puedan perjudicar a los estudiantes con necesidades especiales.

Asimismo, estos resultados difieren de lo señalado por Gonzáles y Triana (2018) quienes encontraron que no es la experiencia la que permite tener una mejor actitud hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales, sino la edad, pues, se comprobó que los docentes que tienen menos años, son los que tienen una mejor actitud hacia este grupo de estudiantes.

De igual modo, esta información se respalda en la propuesta teórica de Arévalo (2005), quien señala que la sobreindulgencia es aquella gratificación excesiva del docente que, junto con la falta de control redundan en un exagerado cuidado. En el caso puntual de los docentes la actitud de sobreindulgencia, se puede caracterizar por muestras de excesivas recompensas y una falta de control que muchas veces decanta en ceder a las múltiples peticiones de los estudiantes con problemas de aprendizaje. En estos casos, los profesores muestran un notorio involucramiento con discentes que tienen dificultades en sus aprendizajes y, por ende, reducidos niveles para ejercer disciplina en el aula. Estos docentes dialogan mucho con sus estudiantes, sin ejercer mucha presión, ya que prefieren establecer

una comunicación directa con ellos y hacerlos razonar para establecer determinados límites en la conducta que ellos manifiestan. Así también, los profesores asumen que sus estudiantes son personas con la madurez suficiente para pensar crítica y razonadamente sobre las consecuencias que pueden traer sus actos.

Respecto a la segunda hipótesis específica, los resultados corroboran que existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de actitud de aceptación del docente, frente a los estudiantes con problemas de aprendizaje en instituciones públicas y privadas del distrito de Surco.

Estos hallazgos coinciden con lo reportado por Arias (2018), donde se señala que los docentes muestran una actitud indecisa en la aceptación hacia los estudiantes con discapacidad, por lo cual consideró necesario que se incluyan programas orientados a sensibilizar a los docentes para fomentar actitudes positivas hacia las personas con habilidades especiales y evitar que algún docente, sea de institución educativa pública o privada tengan actitudes de rechazo a este segmento de la población estudiantil.

Así mismo, estos resultados difieren de lo señalado por Casallo (2014), quien encontró que las actitudes de aceptación de los docentes hacia estudiantes inclusivos sí tiene una predominancia de actitudes negativas de intensidad leve, situación que se ve influenciada por factores como la edad, la capacitación, el estado civil, años de servicio, entre otros.

De igual modo, esta información se respalda en la propuesta teórica de Whittaker (1993), quien sostuvo que, si bien es cierto las actitudes están estrechamente relacionadas con las etapas primigenias de vida, durante el transcurso de la vida todo ser humano va incrementando sus experiencias y estas van a ir marcando una forma de actuar en la persona. En esta línea, se puede comprender que los docentes que tienen más tiempo de experiencia en el ejercicio docente, tengan la capacidad de volcar esas vivencias y ese bagaje obtenido durante su vida en los estudiantes que tienen necesidades especiales, pues han desarrollado una sensibilidad más profunda para comprender la situación por la que ellos pasan.

Con relación a la hipótesis específica 3, se halló que existen diferencias altamente significativas en las actitudes del docente, dimensión actitud de rechazo frente a los estudiantes con problemas de aprendizaje en instituciones educativas públicas y privadas del distrito Surco, encontrándose que las puntuaciones en esta dimensión son mayores en los docentes de instituciones educativas públicas.

Estos hallazgos coinciden con lo reportado por Huamán (2014). En esta investigación se encontró que existen diferencias de la actitud de rechazo de los docentes frente a estudiante con necesidades educativas especiales, existiendo una predominancia favorable en lo que respecta a la lectura mientras que, en el caso de cálculo las actitudes docentes, son desfavorables.



Asimismo, estos resultados difieren de lo señalado por González (2013), en la que señaló que los docentes no cuentan con la formación necesaria para brindar una formación óptima a los estudiantes con necesidades especiales y ello repercutía en actitudes poco favorables de parte de los docentes hacia los estudiantes con esta problemática. Es decir, en este caso no hay diferencias significativas sino más bien actitudes ya definidas de rechazo que es necesario erradicar.

De igual modo, esta información se respalda en la propuesta teórica de (Roth, 1987, como se citó en Arévalo, 2005), quien señaló que la actitud de rechazo está constituida por la negación de actitudes de amor y expresiones de odio hacia el estudiante que pueden redundar en negligencia, severidad o tosquedad en el trato, situaciones todas que pueden perjudicar severamente la autoestima del menor y el adecuado proceso de aprendizaje – enseñanza. Claro está, que muchas veces se da por temas de una tosquedad y severidad mal entendidas o quizá por mera negligencia. Se tiende a humillar al estudiante con problemas de aprendizaje y compararlo desfavorablemente con otros estudiantes.

Finalmente, con respecto a la cuarta hipótesis, se estableció que no existen diferencias significativas en las actitudes del docente, dimensión actitud de sobreprotección frente a los estudiantes con problemas de aprendizaje en instituciones educativas públicas y privadas del distrito Surco.

Estos hallazgos coinciden con lo reportado por Goldsmith (2016), quien encontró que la actitud de los docentes tiene una estrecha relación con la aplicación de prácticas educativas inclusivas en estudiantes con necesidades educativas especiales, situación que involucra todo tipo de problemas de aprendizaje incluidas la de sobreprotección.

Igualmente, esta información se respalda en la propuesta teórica de (Roth, 1987, como se citó en Arévalo,2005), quien señaló que la sobreprotección, está referida a un exceso de actitudes de protección generadas por el sentimiento de angustia de algunos docentes cuando se encuentran con estudiantes que tienen problemas en sus aprendizajes. De esta manera, se genera en el estudiante con problemas de aprendizaje insuficiente capacidad de autonomía, poca responsabilidad, limitada capacidad para el raciocinio crítico y dificultades en la toma de decisiones, debido a que siempre necesitan la aprobación de otros, en este caso, de los docentes.

De este modo, consideramos que el presente estudio resulta un aporte a los docentes de las instituciones privadas, dado que los orienta a que en primera instancia realicen una autoevaluación para saber si están desarrollando su labor en función a las necesidades reales de sus estudiantes, ya que la forma en que los traten y establezcan mecanismos de interacción redundaría en el proceso de aprendizaje. En este sentido, Arévalo (2005) señaló que el hecho de tener un trato positivo hacia los estudiantes contribuirá a que ellos puedan socializar, desarrollar

lazos de amistad firmes y verdaderos, así como actitudes de entusiasmo e interés frente al curso o área formativa y, por ende, mejores niveles de aprendizaje.

La presente investigación aporta al docente a que reconozca y busque las estrategias metodológicas y didácticas pertinentes, a fin de favorecer los aprendizajes de los estudiantes, brindándoles espacios formativos donde puedan desarrollar sus habilidades, estimular su afectividad, regular sus emociones, la escucha activa y la empatía. Con el fin de evitar actitudes de sobreindulgencia.

Así también, estos hallazgos ayudan a que el docente, asuma desde su propio ser lo importante que es la aceptación de los estudiantes que tienen este tipo de problemática, basándose en sus conocimientos, experiencias y vivencias para explorar en su yo interior, trabajarlo y expresarlo en actitudes positivas hacia los estudiantes.

Así mismo los resultados encontrados implican que el docente con actitudes de rechazo busque las herramientas adecuadas para trabajar en su propia persona y en su formación profesional, buscando estrategias que ayuden a mejorar sus actitudes hacia los estudiantes y así cumplir la función que debe desplegar como guía y facilitador, brindando a sus estudiantes herramientas para que puedan aprender de forma adecuada y significativa.

Es importante también mencionar que estos hallazgos aportan a que el docente equilibre sus actitudes de sobreprotección y busque las herramientas

didácticas y metodológicas adecuadas para evitar que exista merma en sus habilidades para establecer relaciones con el grupo, ya que se siente bajo la protección y el dominio del docente. Asimismo, sería conveniente que se brinde oportunidad a este tipo de estudiantes para que puedan ser independientes y que desarrolle competencias que los hagan capaces de resolver situaciones, desafíos y problemáticas que se le presenten en la vida real.

Respecto a las limitaciones de estudio, una de ellas es haber utilizado el tipo de muestreo intencional, pues el hecho de haber sido elegido de manera no probabilística limita la posibilidad de generalizar los hallazgos del presente estudio.

También consideramos que la poca disponibilidad de los directores y los mismos docentes a ser encuestados influyó en el resultante de comparaciones no significativas, según las instituciones públicas y privadas.

## VIII. CONCLUSIONES

1. Existen diferencias significativas en las actitudes del docente frente a los estudiantes con problemas de aprendizaje en instituciones públicas y privadas del distrito de Surco.
2. No existen diferencias significativas en las actitudes del docente dimensión actitud de sobreindulgencia frente a los estudiantes con problemas de aprendizaje en instituciones educativas públicas y privadas del distrito Surco.
3. Existen diferencias significativas en las actitudes del docente dimensión actitud de aceptación frente a los estudiantes con problemas de aprendizaje en instituciones educativas públicas y privadas del distrito Surco.
4. Existen diferencias altamente significativas en las actitudes del docente dimensión actitud de rechazo frente a los estudiantes con problemas de aprendizaje en instituciones educativas públicas y privadas del distrito Surco.
5. No existen diferencias significativas en las actitudes del docente dimensión actitud de sobreprotección frente a los estudiantes con problemas de aprendizaje en instituciones educativas públicas y privadas del distrito Surco.

## **IX. RECOMENDACIONES**

1. Ampliar las investigaciones respecto a este tópico de estudio, profundizando en las razones que sustentan las diferencias y similitudes encontradas en este segmento de la población estudiantil.
2. Estudiar los efectos de programas de sensibilización y orientación a los docentes en futuras investigaciones, con base en los criterios obtenidos en este trabajo sobre el manejo de las actitudes y sus dimensiones, que ayuden a fortalecer las buenas prácticas de los docentes con estudiantes que presentan problemas de aprendizaje.
3. Efectuar estudios sobre los efectos de los talleres de capacitación y actualización docente sobre la aplicación de estrategias de aprendizaje – enseñanza en futuras investigaciones, que permitan promover y optimizar la formación integral de los estudiantes con problemas de aprendizaje.
4. Construir nuevos instrumentos que contribuyan a medir qué actitudes priman en la relación docente - estudiante con problemas de aprendizaje, a fin de encontrar recursos adecuados a cada contexto y realidad estudiantil.
5. Realizar estudios posteriores ampliando el tamaño muestral, para poder generalizar los resultados a otras poblaciones.

## Referencias

- Adame, V. (2015). *Actitudes del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales* [Tesis de maestría, Universidad de Extremadura]. [http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/3263/TFGUEX\\_2015\\_Adam\\_e\\_Sirgado.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/3263/TFGUEX_2015_Adam_e_Sirgado.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Aguilera, A. (2004). *Introducción a las dificultades del aprendizaje*. McGraw Hill.
- Allport, G. W. (1954). *Attitudes. Handbook of social psychology*. Russel and Russel
- Angenscheidt, L. y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 2(11), 233 - 243.
- Arbones, B. (2005). Detección, prevención y tratamiento de dificultades de aprendizaje. Ideas propias. <https://www.postgradoune.edu.pe/pdf/documentos-academicos/psicologia-educacional-y-tutorial/9.pdf>
- Arévalo, E. (2005) *Adaptación y estandarización de la escala de actitudes hacia la relación madre-niño de Roth*. Universidad Cesar Vallejo.
- Arias, Y. (2018). *Actitudes de los docentes de una institución educativa privada de Santiago de Surco hacia la persona con discapacidad* [Tesis de Licenciatura, Universidad Marcelino Champagnat]. Repositorio Institucional – Universidad Marcelino Champagnat
- Azurín, E. (2008). *Actitudes de los profesores de educación primaria acerca de los niños con problemas de aprendizaje* [Tesis de Maestría inédita], Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle].

- Ballesteros, S. (1999). *Memoria humana: investigación y teoría*. *Psicothema*. 11(4), 705-723. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72711401.pdf>
- Barra, E. (1998). *Psicología social*. Universidad de Concepción.
- Benito, S. (2017). *Disgrafía. Dificultades de legibilidad en la escritura del niño*. Instituto de lenguaje y desarrollo (ILD).
- Bernabéu, E. (2017). *La atención y la memoria como claves del proceso de aprendizaje. Aplicaciones para el entorno escolar*. *ReiDoCrea*, 6(2), 16 - 23.
- Brunet, J. (1998). *Definición de las dificultades de aprendizaje*. docplayer.es. <https://docplayer.es/14165108-Definicion-de-las-dificultades-de-aprendizaje-ponente-jean-pierre-brunet-ph-d.html>
- Casallo, L. (2014). *Actitudes frente a la Educación Inclusiva en Docentes de Educación Inicial de Huancayo* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional del Centro]. <http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/3233/Casallo%20Poma.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castro, R. (2017). *Disortografía y aprendizaje en el área de comunicación en segundo grado de secundaria, Institución Educativa “Andrés Bello”; San Martín de Porres-2016*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/22322/Castro\\_FR.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/22322/Castro_FR.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje - CEPAL. (2019). *Dificultades Específicas del Aprendizaje*. Colegio Antares.



- Chico, P. (2006). *Diccionario de catequesis y pedagogía religiosa*. Editorial Bruño.
- Chong Barreiro, M. C. (2014). Aspectos neuropsicológicos del aprendizaje. *Revista de Educación, cooperación y bienestar social*, 4. 7-10.  
<https://goo.gl/9zgO02>
- Cossio, A. (2010). *Procesos cognitivos*. Universidad Alas Peruanas.
- Dirección General de Educación Básico Regular (DIGEBR). (24 de mayo de 2019). *Que son las actitudes*.  
<http://curriculonacional.isos.minedu.gob.pe/index.php?sid=1587138&lang=es&action=artikel&cat=3&id=73&artlang=es>
- Duero, D. (2011). *Procesos psicológico y mundos mentales*. Alejandría Editorial.
- DSM-5. (2014) *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5a. ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Dzib, D., González, G. y Hernández, R. (2017). El rol del profesor ante las dificultades de aprendizaje de los niños de la primaria Álvaro Obregón de la ranchería Medellín y Madero 2da. Sección del Municipio de Centro, Tabasco. *Perspectivas docentes*, 62, 41-49.  
<https://doi.org/10.19136/pd.a0n62.1866>
- Eagly, A. y Chaiken, S. (1993). *Actitud como tendencia psicológica*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Fiuza, M. y Fernández, M. (2014). *Dificultades de aprendizaje y trastornos de desarrollo. Manual didáctico*. Editorial Pirámide.
- Frisancho, A. (2011). *Bases biológicas y psicológicas del comportamiento humano*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Gobierno de Aragón (2017). *La dislexia: guía de detección y actuación en el aula.*

Gobierno de Aragón. <http://innovacioneducativa.aragon.es/wp-content/uploads/2017/10/Dislexia-Gui%CC%81a-definitiva-04102017.compressed.pdf>

Goldsmith, H. (2016). *Actitud docente y prácticas educativas inclusivas en*

*estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas pública de la UGEL, CASMA, 2014* [Tesis de Maestría,

Universidad Peruana Unión].

[https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/537/Humberta\\_Tesis\\_maestria\\_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/537/Humberta_Tesis_maestria_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

González, K. (2018). *Evaluación de las actitudes docentes hacia la inclusión de*

*estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la provincia de Concepción* [Tesis de Maestría, Universidad de Concepción].

[http://repositorio.udec.cl/bitstream/handle/11594/3046/Tesis\\_Evaluacion\\_de\\_las\\_actitudes\\_docentes.Image.Marked.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.udec.cl/bitstream/handle/11594/3046/Tesis_Evaluacion_de_las_actitudes_docentes.Image.Marked.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

González, O. (2013). *Actitudes docentes ante la inclusión de niños preescolares*

*con necesidades educativas especiales en escuelas regulares* [Tesis de

Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México].

<http://132.248.9.195/ptd2013/agosto/0698111/0698111.pdf>

González, Y. y Triana, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión

de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 2(21), 200 - 218.

Granada, M. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa.

*Papeles de Trabajo*, 25, 59 - 72.

- Huamán, Y. (2014). *Actitudes de los profesores de Educación Primaria frente a los problemas del aprendizaje de los educandos en las Instituciones Educativas de la Provincia de Canta - 2013* [Tesis de Licenciatura, Universidad Privada César Vallejo].  
[http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/13616/Huam%C3%A1n\\_FYM.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/13616/Huam%C3%A1n_FYM.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Huerta, J. (2008). *Actitudes humanas, actitudes sociales*. Universidad de Mayores de Experiencia Recíproca.
- Instituto para el Desarrollo y la Innovación de la Educación Inclusiva de Panamá, Centroamérica y El Caribe (2009). *¿Como abordar los problemas de aprendizaje*. Organismo de estados americanos (OEI)
- Kerlinger, F. (1988). *Integración del comportamiento*. McGraw Hill.
- Kerlinger, F. y H. Lee (2002). *Investigación del comportamiento*. McGraw Hill/ Interamericana.
- Kirk, S. y Gallaguer J. (1983). *Educating Exceptional Children*. Houghton Mifflin Company.
- Krosnick, J. A., Betz, A. L., Jussim, L. J., y Lynn, A. R. (1992). Subliminal conditioning of attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(2), 152–162.
- Latorre, M. (2017). *Diseño curricular por capacidades y competencias en educación superior*. Universidad Marcelino Champagnat.
- Málaga, I. y Arias, J. (2010). Los trastornos del aprendizaje. Definición de los distintos tipos y sus bases neurobiológicas. *Boletín de la Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria, Catilla y León*, 2010 (50) 43 - 47.

- Mendoza, A. (2018). Algunas consideraciones acerca del trastorno del aprendizaje. *Revista científica Dominio de las ciencias*, 4, 283
- Meneses, X. (2016). *Actitudes hacia la inclusión educativa en profesoras de primaria de instituciones privadas de Educación Básica Regular de Lima Metropolitana* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Lima]. [http://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/ulima/3292/Meneses\\_Bustios\\_Ximena.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/ulima/3292/Meneses_Bustios_Ximena.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Merani, A. (1989). *El proceso de enseñanza aprendizaje para adultos en la educación*. Ediciones de la U.
- Minedu. (2004). *Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria*. Ministerio de Educación del Perú.
- Minedu. (2017). *Currículo Nacional*. Ministerio de Educación del Perú.
- Morgado, I.(2005). Psicobiología del aprendizaje y la memoria. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, (10),221-233. ISSN: 1135-7991. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93501010>
- Morris, G. y Maisto, A. (2005). *Introducción a la psicología*. Prentice Hall. Inc. Pearson Educación.
- OEI. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Fundación Mapfre.
- Pizano, G. (2012). *Psicología del aprendizaje*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Real Academia Española. (2020). *Diccionario de la lengua española*. 22.<sup>a</sup> ed. <https://dle.rae.es/dislexia>.

- Rebollo, M. y Rodríguez, S. (2006). El aprendizaje y sus dificultades. *Revista de Neurología*, 42,139 - 142.
- Reyes, L. (2007). La teoría de acción razonada: implicaciones para el estudio de las actitudes. *Revista de investigación educativa*, 7, 66 - 71.
- Romero, J. F. y Lavigne, R. (2005). *Dificultades en el Aprendizaje*:. Junta de Andalucía. [https://www.uma.es/media/files/LIBRO\\_I.pdf](https://www.uma.es/media/files/LIBRO_I.pdf)
- Ruiz, L. Luján, L. (2019). *Actitud hacia la Autoridad Institucional y Conductas Antisociales en adolescentes del Centro Poblado de Alto Trujillo*. [Tesis de licenciatura inédita].Universidad César Vallejo.
- Salvat Editores. (2004). *La Enciclopedia*. Madrid.
- Salgado, C. (2018). *Manual de investigación. Teoría y práctica para hacer la tesis según la metodología cuantitativa*. Fondo editorial de la Universidad Marcelino Champagnat
- Sánchez, H. & Reyes, C. (2015). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Bussines Suport
- Sastre, A. (1982). *Conceptualización de actitudes como variables predictoras*. Biblioteca digital de la Universitat de les Illes Balears. [http://ibdigital.uib.es/greenstone/sites/localsite/collect/educacio/index/assoc/Educacio/\\_i\\_Cultu/ra\\_1982v/3p145.dir/Educacio\\_i\\_Cultura\\_1982v3p145.pdf](http://ibdigital.uib.es/greenstone/sites/localsite/collect/educacio/index/assoc/Educacio/_i_Cultu/ra_1982v/3p145.dir/Educacio_i_Cultura_1982v3p145.pdf)
- Sucaticona, G. (2016). *Actitud del docente hacia la inclusión en maestros con y sin alumnos con necesidades educativas especiales de las instituciones educativas estatales de la UGEL 01* [Tesis de Maestría, Universidad Ricardo Palma].

[http://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/urp/991/PsPA%20Sucaticona\\_YG.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/urp/991/PsPA%20Sucaticona_YG.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

- Surth, L. (2015). La actitud positiva como herramienta indispensable en el aprendizaje y la enseñanza del inglés con propósitos específicos. *Revista Educación en Valores, 1*(23), 51 - 62.
- Testa, A. y Salamanca, G. (2017). Revisión bibliográfica. Precursores de trastornos del aprendizaje. *Revista Hospital de Niños, 59*(267), 255 - 261.
- Thibaut, J. y Kelley, H. (1984). *The Social Psychology of Groups*. Jhon Wiley & Sons.
- Tiberius, J. (2016). *Memoria, lenguaje y otras capacidades intelectuales*. Molwick.
- Unesco. (2017/2018). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Rendir cuentas en el ámbito de la educación:*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vargas, H. (2014). *1 de cada 10 niños en etapa escolar puede tener problemas de aprendizaje afectando su salud mental*. Instituto Nacional de Salud Mental "Honorio Delgado - Hideyo Noguchi".
- Whittaker, S. (1993). *Bases teóricas de la actitud: teoría del aprendizaje, teorías de la consistencia cognitiva*. Editorial Psicología.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. Pearson Educación.

## Apéndice A

### Consentimiento informado

Yo

.....  
 ..... acepto participar voluntaria y anónimamente en el Protocolo de Investigación, “**Actitudes del docente hacia los estudiantes con problemas de aprendizaje de Instituciones Educativas Públicas y Privadas del distrito de Surco**”

Dirigida por la Sra. Karina Sandoval Saldías y el Sr Luis Manuel Murga Tovar Investigadores Responsables, estudiantes del programa de Maestría en Educación con Mención en Problemas de Aprendizaje dictado por la Escuela de Post Grado de la Universidad Marcelino Champagnat, dirigido por el Prof. Marino Latorre Arino

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación a ello, acepto responder, un **cuestionario de 41preguntas con alternativa de respuestas (5)** sobre actitudes del docente frente a los estudiantes con problemas de aprendizaje

Declaro haber sido informado/a que mi participación no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será **confidencial y anónima**. Entiendo que la información será analizada por los investigadores en forma grupal y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de cada joven de modo personal. La información que se obtenga será guardada por el investigador responsable en dependencias de la Universidad Marcelino Champagnat y será utilizada solo para este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

<hr/>		<hr/>	<hr/>
<b>Nombre Participante</b>		<b>Firma</b>	<b>Fecha</b>
<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>
<b>Nombre</b>	<b>Investigador</b>	<b>Firma</b>	<b>Fecha</b>
<b>Responsable</b>			
<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>
<b>Nombre</b>	<b>Investigador</b>	<b>Firma</b>	<b>Fecha</b>
<b>Responsable</b>			

Cualquier pregunta que desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar al Psicólogo Luis Manuel Murga Tovar Fono: 3612876, Celular: 941704558, Correo electrónico: [Psicomurga@gmail.com](mailto:Psicomurga@gmail.com)