

INTELIGENCIA INTRAPERSONAL Y ACTITUD INCLUSIVA EN DOCENTES DE NIVEL INICIAL DE INSTITUCIONES DE UNA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA DEL SUR DEL PERÚ

EARLY CHILDHOOD TEACHERS' INTRAPERSONAL INTELLIGENCE AND INCLUSIVE ATTITUDE IN INSTITUTIONS OF AN EDUCATIONAL MANAGEMENT UNIT IN SOUTHERN PERU

Rosa Emily Padilla Pumarrumi 
Universidad Peruana Unión, Perú
emily.padilla@upeu.edu.pe

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre la inteligencia intrapersonal y la actitud docente inclusiva en docentes del nivel inicial pertenecientes a la Educación Básica Regular de una unidad de gestión educativa del sur del Perú, quienes respondieron dos cuestionarios administrados en su jornada laboral. El estudio reveló una correlación positiva moderada y estadísticamente significativa entre la inteligencia intrapersonal y la actitud docente inclusiva. Asimismo, se identificaron correlaciones moderadas positivas de la inteligencia interpersonal con las dimensiones afectiva, cognitiva y conductual de la actitud inclusiva, siendo la dimensión conductual la que presentó la mayor magnitud de asociación. Se recomienda que futuras investigaciones profundicen en diseños explicativos y longitudinales que permitan analizar el papel predictivo y mediador de la inteligencia intrapersonal en la consolidación de prácticas inclusivas en distintos contextos educativos.

Palabras clave: inteligencia intrapersonal, actitud inclusiva, docentes de nivel inicial, estudiantes inclusivos

ABSTRACT

The present study aimed to determine the relationship between intrapersonal intelligence and inclusive teaching attitudes among early childhood teachers in Regular Basic Education in an educational management unit in southern Peru, who responded to two questionnaires administered during their working hours. The study revealed a moderate and statistically significant positive correlation between intrapersonal intelligence and inclusive teaching attitudes. Likewise, moderate positive correlations were identified between interpersonal intelligence and the affective, cognitive, and behavioral dimensions of inclusive attitudes, with the behavioral dimension showing the strongest association. It is recommended that future research delve deeper into explanatory and longitudinal designs that allow for the analysis of the predictive and mediating role of intrapersonal intelligence in the consolidation of inclusive practices in different educational contexts.

Keywords: intrapersonal intelligence, inclusive attitude, early childhood teachers, inclusive students

Introducción

En el contexto de una sociedad contemporánea profundamente transformada por la pandemia del COVID-19, los sistemas educativos han enfrentado desafíos estructurales que han identificado las brechas de acceso, permanencia y calidad educativa, particularmente en poblaciones vulnerables. En Perú, esta crisis se manifestó de manera crítica en el marco de la educación inclusiva, donde más de 120 000 estudiantes inclusivos no accedieron oportunamente a sus aprendizajes en Educación Básica Regular (EBR) o Educación Básica Especial (EBE) durante dicho periodo (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2021). Esta situación no solo muestra una problemática de carácter estructural, sino también una debilidad en los factores humanos y pedagógicos que sostienen la inclusión educativa.

La educación inclusiva reconoce al docente como uno de sus actores centrales, dado que es quien materializa en el aula los principios de equidad, participación y atención a la diversidad (Dirección General de Educación Básica Especial, 2012; Martins Choque y Florez Mendoza, 2016). En este sentido, la inclusión no se limita al cumplimiento normativo, sino que exige una transformación profunda en las concepciones, actitudes y competencias del profesorado, orientada a la construcción de una nueva cultura educativa (Peñalva Velez et al., 2017; Silva Merino, 2017).

A nivel global, los objetivos de Desarrollo del Milenio y posteriormente los Objetivos de Desarrollo Sostenible informan la reducción de desigualdades como un eje prioritario para el desarrollo humano (Naciones Unidas, 2015). En el ámbito educativo, este objetivo se vincula estrechamente con el desarrollo de actitudes docentes favorables a la inclusión y con el fortalecimiento de la esfera

emocional del profesorado, entendida como un componente clave para la formación de ciudadanos íntegros, sociales y democráticos. En particular, el conocimiento y la gestión de las emociones resultan fundamentales para garantizar el bienestar mental y físico de los actores educativos y sostener prácticas inclusivas en contextos de alta complejidad (Gómez-Marí, 2020).

No obstante, la exclusión educativa continúa agravándose a escala global, especialmente a partir de la pandemia, donde aproximadamente el 40 % de los países no logró brindar apoyo efectivo a estudiantes en situación de riesgo (UNESCO, 2020; UNICEF, s.f.). Esta coyuntura ha colocado al profesorado en un escenario de crisis personal y profesional, afectando su desempeño, su bienestar y su disposición para asumir los retos de la inclusión educativa.

En la realidad local de Juliaca, Perú, pese a los esfuerzos normativos impulsados por instancias como la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), se observa una brecha significativa entre las disposiciones administrativas y su implementación efectiva. La ausencia de lineamientos específicos sobre la inclusión, la falta de políticas institucionales, el escaso seguimiento del MINEDU y la limitada transferencia de la capacitación a la práctica docente configuran un escenario donde predomina el desconocimiento, la desmotivación y la débil planificación inclusiva. A ellos se suma una formación profesional insuficiente y poco especializada, así como un acompañamiento pedagógico limitado, lo que debilita la sostenibilidad de las prácticas inclusivas en las instituciones educativas.

La literatura internacional ha puesto de relieve la relevancia de los factores emocionales y actitudinales del docente en los procesos de inclusión educativa. Irrazabal Bohorquez et al. (2023) hallaron

que el 100 % de los docentes universitarios reconoce la inteligencia emocional como un elemento clave para los procesos inclusivos, destacando el papel de la comprensión y regulación de las emociones propias en la toma de decisiones pedagógicas. De manera similar, Nasqui Fajardo et al. (2018) identificaron en docentes de educación inicial una actitud favorable hacia la inclusión, aunque limitada por falta de preparación y recursos.

Otros estudios, desarrollados en Colombia y México (Rosero-Calderón et al., 2021; Sevilla Santo et al., 2018), reportan actitudes docentes predominantemente negativas o ambivalentes hacia la inclusión, asociadas a factores como la carencia de infraestructura, la insuficiente capacitación, la sobrecarga laboral y la ausencia de acompañamiento especializado. Asimismo, investigaciones en Ecuador con estudiantes con autismo refieren que las percepciones y expectativas del docente influyen de manera decisiva en el éxito de los procesos inclusivos (Zambrano-Garcés y Orellana-Zambrano, 2018).

En el plano peruano, diversos estudios han abordado la actitud docente frente a la educación inclusiva. Cardoza Aponte (2020) halló una relación positiva entre la actitud docente y la educación inclusiva en una institución de Chiclayo. Ojeda Ospino (2021) identificó actitudes mayormente positivas y buenas prácticas inclusivas en instituciones de Lima, mientras que Gonzales Chinchay (2019) reportó actitudes de indecisión asociadas a la percepción de insuficiente capacitación. Por su parte, Gutierrez Escobar (2020) observó un predominio de la dimensión conductual de la actitud inclusiva en docentes de Huaral.

A nivel local, Farfan Cruz (2018) encontró una correlación positiva altamente significativa entre la actitud docente –especialmente en sus dimensiones

afectiva y conductual– y el nivel de inclusión en aula de niños con habilidades diferentes en instituciones de la UGEL Puno, resaltando la importancia de los componentes emocionales en la práctica inclusiva.

Pese al reconocimiento creciente de la inteligencia emocional como factor relevante en los procesos educativos, la literatura revisada revela un vacío conceptual y empírico significativo, ya que son escasas las investigaciones que articulan ambas variables; es decir, existe una limitada exploración específica de la asociación entre la inteligencia intrapersonal del docente y su actitud inclusiva, particularmente en los contextos local y regional de la educación básica regular.

Debido a ello, el trabajo aquí reportado se propuso investigar la relación entre la inteligencia intrapersonal y la actitud docente inclusiva en esta región de la sierra del Perú, para comprender los fundamentos emocionales internos que sustentan o limitan la disposición de los docentes del estudio hacia la inclusión educativa.

Marco conceptual

El presente estudio recabó información sobre los diferentes tipos de inteligencias propuestos por Gardner (1983), la inteligencia emocional desde el modelo teórico de Mayer y Salovey (1997) y los aportes de Goleman (1995), para abordar finalmente, con mayor especificidad, el concepto de inteligencia intrapersonal.

La teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Gardner (1983) amplió la concepción tradicional de la inteligencia al reconocer un conjunto diverso de capacidades –lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, cinético-corporal, intrapersonal, interpersonal y naturalista– cuyo desarrollo varía entre individuos y no se vincula de forma

directa con el rendimiento académico. En desarrollos posteriores, este enfoque incorporó la inteligencia emocional y la espiritual, destacando el papel de los factores no cognitivos en el desempeño humano.

En este marco, la inteligencia emocional se conceptualiza como la capacidad de percibir, comprender, regular y utilizar las emociones de manera adaptativa, tanto a nivel personal como social, que facilitan la resolución de problemas, la adaptación al entorno y el manejo eficaz de las demandas contextuales (Mayer y Salovey, 1997). Desde una perspectiva disposicional, también se la entiende como un conjunto de autopercepciones y comportamientos relacionados con el procesamiento de información emocional (Cejudo y López Delgado, 2017; Petrides y Furnham, 2003). En esta línea, Goleman (1998) caracteriza su relevancia como predictora del éxito personal y social, asociándola con el equilibrio emocional, la motivación, la sociabilidad y la gestión del estrés (Velosa Sandoval, 2014).

La inteligencia intrapersonal, componente de la inteligencia emocional, es entendida como un conjunto de capacidades orientadas al autoconocimiento, la autoestima y la identidad personal, que permiten al individuo construir una representación de sí mismo para un desempeño eficaz en la vida personal, social y profesional (Ariza-Hernández, 2017; Flores Luna, 2017; Villegas Pita, 2019).

Desde el modelo de Bar On (1997), este componente integra habilidades para reconocer, comprender y regular las propias emociones, otorgándoles un significado consciente que facilita la toma de decisiones y la orientación de la conducta hacia objetivos personales y culturales.

Diversos autores coinciden en que la inteligencia intrapersonal articula pensamientos y sentimientos, fortaleciendo la confianza personal, la seguridad in-

terna y la coherencia entre la identidad interior y exterior (Arciniegas Paspuel et al., 2021; Balsera Gómez et al., 2018; Sarmiento Peralta, 2019).

En el ámbito educativo, estas capacidades actúan como un factor regulador del aprendizaje, al favorecer la motivación, la continuidad del esfuerzo y la autorregulación de los procesos formativos (Martínez Ruber, 2020; Tessaro y Trentin, 2019).

El desarrollo equilibrado de las inteligencias intrapersonales e interpersonales potencia habilidades transversales como el control emocional, la autonomía y la cooperación, redefiniendo el éxito profesional más allá del rendimiento académico hacia competencias vinculadas al saber ser, hacer y tener (Arciniegas Paspuel et al., 2021).

En la profesión docente, la identidad personal y profesional se interrelacionan, influyendo la autoestima y el bienestar emocional en el desempeño pedagógico y en la calidad de las interacciones educativas (Cejudo y López Delgado, 2017; Gómez Marí, 2020).

Desde una perspectiva dimensional, la inteligencia intrapersonal integra la comprensión de sí mismo, entendida como la capacidad de identificar, diferenciar y explicar los propios sentimientos, motivaciones y estados de ánimo (Bar-On, 2006; Goleman, 1998; Ugarriza Chavez, 2001); la asertividad, definida como la expresión respetuosa y constructiva de pensamientos y emociones, basada en el respeto mutuo (Bishop, 2000; Rees y Graham, 1991); el autoconcepto, asociado a la aceptación de fortalezas y limitaciones en interacción con el contexto social (Shavelson et al., 1976); la autorrealización, concebida como la tendencia a desarrollar plenamente todo el potencial personal (Maslow, 1943; Myers, 2006); y la independencia, vinculada a la toma de decisiones autónomas mediante procesos

de autoconciencia, autorregulación y motivación (Collopy, 1995).

La actitud, por su parte, se concibe como una predisposición aprendida que integra componentes cognitivos, afectivos y conductuales, manifestándose como respuesta a partir de la experiencia y la interacción social (Laca Arocena, 2005; Nasqui Fajardo et al., 2018).

En el marco de la educación, la actitud inclusiva representa la disposición del docente hacia la atención equitativa de estudiantes con habilidades diferentes, influyendo en sus decisiones pedagógicas y prácticas de aula (Cejudo y López Delgado, 2017; Gonzales Dávila y Lazo Velásquez, 2017; Ojeda Ospino, 2021). Esta actitud implica creencias evaluativas, emociones y tendencias a actuar de manera justa, garantizando igualdad de oportunidades y evitando prácticas discriminatorias (Gonzales Chinchay, 2019; Herrera Montoya, 2012).

Las investigaciones distinguen diversas tipologías actitudinales en el profesorado frente a la inclusión, que van desde posturas escépticas, de rechazo o ambivalentes, hasta actitudes optimistas empíricas y de responsabilidad social, sustentadas tanto en evidencia científica como en la convicción ética de que la inclusión es posible (Suárez Huamán, 2018).

Históricamente, la educación inclusiva ha transitado desde modelos de exclusión y asistencialismo hacia un enfoque basado en la diversidad, los derechos y la equidad (Dirección General de Educación Básica Especial, 2012; MINEDU, 2021; UNESCO, 2020). No obstante, la evidencia normativa y empírica coincide en que la implementación efectiva de la inclusión no depende únicamente de marcos legales, sino, de manera fundamental, de las actitudes, competencias emocionales y disposiciones profesionales del docente (Angenscheidt Bidegáin y Navarrete Antola, 2017; González García,

2009).

Desde un enfoque integrador, la inteligencia intrapersonal se articula con la actitud docente inclusiva, en tanto el autoconocimiento, la regulación emocional y la autoestima influyen directamente en las creencias, emociones y conductas del profesorado frente a la diversidad. La capacidad del docente para comprender y gestionar sus propias emociones favorece actitudes positivas hacia la inclusión, la aceptación de estudiantes con habilidades diferentes y la implementación de prácticas pedagógicas equitativas (Cejudo y López Delgado, 2017; Gómez Marí, 2020). Asimismo, la autorregulación emocional y la autonomía profesional, propias de una inteligencia intrapersonal desarrollada, facilitan la toma de decisiones inclusivas y el compromiso ético con la educación para todos (Arciniegas Paspuel et al., 2021; Brito et al., 2021).

Método

La investigación aquí reportada fue cuantitativa y correlacional, con un diseño no experimental y un muestreo no probabilístico por conveniencia. Fue ejecutada desde el mes de agosto de 2023 hasta el mes de junio de 2024. El tiempo destinado a la recolección de datos se debió a que se realizó de manera individual y no colectiva, ya que abarcó más de la mitad de 400 instituciones tanto públicas como privadas, las que contaban con más de dos secciones por cada edad —de tres a cinco años— del nivel inicial de la EBR de la Unidad de Gestión Educativa San Román, correspondiente a un distrito de la región de Puno, en Juliaca, Perú, localizado a 3500 metros de altura.

Participantes

Participaron del estudio 384 de los 780 docentes del nivel preescolar de instituciones públicas y privadas pertenecientes a la Unidad de Gestión Educativa

San Román de Juliaca, a quienes se les administró dos cuestionarios en lápiz y papel, en un muestreo no probabilístico por conveniencia. El total de participantes pertenece al género femenino, ya que no se registraron docentes del género masculino que enseñaran en el nivel inicial.

Respecto de su nivel de estudios, 344 docentes tenían el grado de bachiller, 39 el de maestría y uno el doctoral. Un 44 % de los participantes laboraba en una institución educativa de gestión pública y un 54 % en una de gestión privada.

Del total de participantes, 111 docentes (28,9 %) enseñaban a niños de 3 años, 146 (38 %) a niños de 4 años y 127 (33,1 %) a niños de 5 años.

Instrumentos

Se administraron dos instrumentos: el Inventario EQ-I de Bar-On y un cuestionario de actitud docente hacia la educación inclusiva.

Inventario EQ-I

El Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (1997) está dirigido a adultos y contiene 40 ítems de preguntas cerradas, medidas con una escala Likert de cinco puntos. Fue adaptado y estandarizado para el Perú por Ugarriza Chavez (2001). Puede administrarse individual o colectivamente, con una duración aproximada de 40 minutos.

Evalúa el estado emocional de las personas en el sentido interno. El instrumento mide cinco dimensiones: comprensión de sí mismo (ejemplo: "Me resulta relativamente fácil expresar mis sentimientos"), asertividad (ejemplo: "Cuando estoy enojado (a) con alguien se lo puedo decir"), autoconcepto (ejemplo: "Me tengo mucho respeto"), autorrealización (ejemplo: "He logrado muy poco en los últimos años") e interdependencia (ejemplo: "Prefiero que los otros tomen las decisiones por mí").

Ugarriza Chávez (2001) obtuvo para

la población peruana un coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach de .93 para la puntuación total, en tanto para las dimensiones obtuvo coeficientes que oscilan entre .77 y .91

Cuestionario de actitud docente

Se aplicó un cuestionario sobre actitudes del docente respecto a la inclusión. Se trata de un instrumento de 32 ítems de preguntas cerradas a ser contestadas en una escala Likert de cinco puntos dirigido a los docentes que tengan al menos dos años de experiencia en clase. Fue adaptado para la población peruana por Sánchez Núñez (2021) a partir de una versión de 60 ítems elaborada originalmente en Chile en el año 2005 por la doctora Ximena Damm Muñoz.

Está dirigido a docentes en el contexto educativo. El instrumento mide la actitud docente inclusiva en sus tres dimensiones: afectiva (ejemplo: "Sus expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos incluidos son positivas"), cognitiva (ejemplo: "Cree que la inclusión de los alumnos con necesidades educativas necesita de una preparación especial de los profesores de Educación Básica Regular") y conductual (ejemplo: "Plasma su capacitación docente en la atención a la diversidad, siendo sus clases accesibles para todo el alumnado").

En una muestra piloto de 20 docentes, obtuvo un coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach de .830 con 32 reactivos.

Análisis de datos

Para medir la correlación entre la inteligencia intrapersonal y la actitud docente inclusiva, así como entre la primera y las dimensiones de la segunda, se utilizó el coeficiente de correlación de rango rho de Spearman. Esta prueba se eligió debido a que los datos no cumplieron el supuesto de normalidad

bivariada, según la prueba de Kolmogorov-Smirnov, requerido por la prueba paramétrica de correlación r de Pearson, con excepción de la puntuación general de la actitud docente inclusiva. Por igual razón, se utilizó la misma prueba para determinar el coeficiente de correlación entre la variable de inteligencia intrapersonal y las puntuaciones obtenidas por los participantes en cada una de las dimensiones del cuestionario de actitudes docentes hacia la inclusión.

Resultados

Fiabilidad de los instrumentos

El instrumento para medir la variable inteligencia intrapersonal mostró en el presente estudio un valor de alfa de Cronbach de .935, mientras el cuestionario para medir la actitud docente inclusiva mostró un valor de alfa de Cronbach de .917. Con estos valores, ambos instrumentos mostraron un alto grado de fiabilidad.

Análisis descriptivo

En la Tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos para las variables inteligencia intrapersonal y actitud docente inclusiva, incluyendo sus dimensiones afectiva, cognitiva y conductual.

La inteligencia intrapersonal mostró puntuaciones que oscilan entre 45 y 180 ($M = 116.96$, $DE = 24.44$). De acuerdo con los baremos del instrumento, la media se sitúa en el nivel alto (rango 110-119).

En actitud docente inclusiva, se obtuvieron puntuaciones que fluctúan entre 32 y 147 ($M = 102.10$, $DE = 18.86$), lo cual posiciona a la muestra en un nivel medio (rango 75-117).

El análisis de las dimensiones revela que la dimensión afectiva presenta una media de 27.66 ($DE = 4.68$) en un rango posible de 9 a 45, la dimensión cognitiva 39.91 ($DE = 8.07$) en un rango posible de 13 a 65 y la dimensión conductual 34.53 ($DE = 8.10$) en un rango posible de 10 a 50 puntos.

Análisis correlacional

Se observó un coeficiente de correlación rho de Spearman positiva moderada entre los grados de inteligencia intrapersonal y de actitud docente inclusiva ($p = .598$, $p < .001$), la cual evidencia que existe una correlación positiva moderada a fuerte.

También se determinó el coeficiente de correlación entre el grado de inteligencia intrapersonal y las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones de la actitud docente inclusiva. Como puede observarse en la Tabla 2, se obtuvo una correlación positiva moderada de la inteligencia intrapersonal con la dimensión cognitiva de la actitud docente inclusiva, en tanto las correlaciones con las dimensiones afectiva y conductual resultaron positivas moderadas-altas. Por el número de participantes ($N = 384$), todas las correlaciones resultaron altamente significativas ($p < .001$).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos del constructo inteligencia intrapersonal y de actitud docente inclusiva con sus dimensiones

Constructo / Dimensión	Rango posible		Rango observado		M	DE	Asimetría	Curtosis
	Máximo	Mínimo	Máximo	Mínimo				
Inteligencia intrapersonal	40	200	45	180	116.96	24.44	-.506	-.167
Actitud docente inclusiva	32	160	32	147	102.10	18.86	-.163	.161
Afectiva	9	45	9	41	27.66	4.68	-.271	.780
Cognitiva	13	65	13	65	39.91	8.07	.259	.414
Conductual	10	50	10	50	34.53	8.10	-.133	-.802

Tabla 2

Correlación de la inteligencia intrapersonal con las dimensiones de la actitud docente inclusiva

Dimensión	ρ	p
Afectiva	.417	< .001
Cognitiva	.376	< .001
Conductual	.646	< .001

Discusión

Los resultados del análisis correlacional entre la inteligencia intrapersonal y la actitud docente inclusiva se alinean con los de Bar-On (2006), quien observó que las competencias intrapersonales –como la autoconciencia, la autorrealización y la independencia emocional– se asocian con actitudes más adaptativas en contextos profesionales complejos. La autoconciencia y la autorregulación, núcleos de la inteligencia intrapersonal, constituyen competencias clave para desempeñar un buen trabajo en la diversidad del aula (Brackett y Katulak, 2019).

Investigaciones llevadas a cabo en el contexto latinoamericano han puesto en evidencia que las actitudes inclusivas del profesorado se encuentran relacionadas con factores personales y emocionales. Varios estudios (Farfan Cruz, 2018; Gonzales Chinchay, 2019; Gutiérrez Escobar, 2020) reportan asociaciones significativas entre actitudes docentes favorables hacia la inclusión y variables vinculadas al autoconocimiento, la disposición personal y la reflexión profesional. De manera similar, algunas investigaciones realizadas en el contexto peruano (Cardoza Aponte, 2020; Ojeda Ospino, 2021; Suárez Huamán, 2018) observaron que las actitudes de los docentes hacia la inclusión se conforman en relación con variables personales y emocionales del docente. En este sentido, la magnitud de

la correlación encontrada indica que los docentes con inteligencia intrapersonal tienden a manifestar actitudes favorables hacia la inclusión, en coherencia con sus recursos emocionales personales.

La fuerte asociación con la dimensión conductual, que tiene que ver con la disposición del maestro a ejecutar prácticas inclusivas en el aula, coincide con los hallazgos reportado por otros estudios (Farfan Cruz, 2018; Gutiérrez Escobar, 2020), cuyos hallazgos muestran el predominio de la dimensión conductual, destacando que las prácticas inclusivas se consolidan cuando el profesorado desarrolla competencias personales que favorecen la toma de decisiones pedagógicas flexibles. Asimismo, otras investigaciones peruanas (Cardoza Aponte, 2020; Ojeda Ospino, 2021) han hallado que, aun cuando existan limitaciones formativas y estructurales, los docentes con actitudes más favorables hacia la inclusión son quienes logran operativizar la inclusión en su práctica diaria. De manera complementaria, Irazabal Bohorquez et al. (2023) enfatizan que la inteligencia intrapersonal es determinante para mantener la persistencia que se requiere en los procesos de inclusión diaria en el aula. Así, esta competencia se establece como un factor de suma relevancia para el cierre de la brecha actitud-práctica, permitiendo que la conducta docente se alinee con los principios inclusivos.

Respecto de la dimensión afectiva, la UNESCO declara que las actitudes emocionales del docente influyen directamente en la creación de entornos de aprendizaje seguros y equitativos. Desde esta perspectiva, los resultados evidencian una clara convergencia teórica-empírica, al demostrar que el autoconocimiento emocional del docente se asocia con una disposición afectiva favorable hacia la inclusión. No

obstante, Sharma y Sokal (2016), tras analizar las actitudes de los docentes, hallaron que sus sentimientos (componente afectivo) hacia la inclusión muchas veces no se transferían de manera directa a sus acciones en el aula (componente conductual). De manera similar, González-Rojas y Triana-Fierro (2018) observaron que las emociones, como la inseguridad o el temor a no estar bien preparados, son comunes incluso entre docentes que cognitivamente toman en cuenta la inclusión.

Todo ello adquiere especial relevancia, teniendo en cuenta que un maestro con poca regulación emocional puede afectar negativamente el clima del aula (Buitrón Buitrón y Navarrete Talavera, 2008). Por lo tanto, la inteligencia intrapersonal no elimina estas respuestas emocionales iniciales, pero probablemente dota al docente de herramientas necesarias para reconocerlas y autorregularlas, evitando así que sean un impedimento al actuar.

La moderada magnitud de correlación con la dimensión cognitiva sugiere que los maestros que presentan una mejor capacidad de autorreflexión y autocoñocimiento de sus propias experiencias en el aula tienden a ser más propensos a desarrollar las creencias, concepciones y valoraciones cognitivas sobre la educación inclusiva. Esta relación, aunque de menor intensidad que la observada en las dimensiones afectiva y conductual, resulta teóricamente consistente con los planteamientos desarrollados en el marco conceptual del estudio. Angenscheidt Bidegain y Navarrete Antola, (2017) sostienen que la dimensión cognitiva se encuentra fuertemente influenciada por el conocimiento teórico, la formación inicial y las experiencias institucionales. El hecho de que estas condiciones no se den satisfactoriamente en todos los casos explicaría la menor intensidad relativa de la correlación hallada. Esta interpretación

es coherente con los planteamientos de González García (2009), quien afirma que las creencias docentes sobre la inclusión no dependen exclusivamente de factores personales, sino también de políticas educativas y contextos organizacionales como insuficiente capacitación y falta de preparación técnica para atender a la diversidad, entre otros (Gonzales Chinchay, 2019; Ojeda Ospino, 2021).

Desde la teoría de las inteligencias múltiples, Gardner (1983) sostiene que la inteligencia intrapersonal permite al individuo construir representaciones mentales ajustadas de sí mismo, lo que influye en los procesos de reflexión, juicio y toma de decisiones. En el contexto docente, esta capacidad se traduce en una mayor disposición a revisar críticamente las propias creencias pedagógicas, incluidas aquellas relacionadas con la inclusión educativa.

Por lo tanto, para el éxito educativo de los estudiantes inclusivos se requiere docentes con experiencia profesional y maestros de apoyo especializados que consideren ciertos aspectos relacionados con las emociones, sentimientos, potencial y fortalezas cognitivas de sus alumnos. Igualmente, se requiere la utilización de metodología y materiales de enseñanza que atiendan a la modalidad, nivel y ambiente de aprendizaje (Gualdron Gómez y Caballero Acevedo, 2018).

Teniendo en cuenta estos hallazgos, se propone incorporar el desarrollo de competencias intrapersonales en los programas de formación inicial y continua del profesorado, como estrategia para fortalecer la educación inclusiva de manera sostenible, tal como lo plantea el marco de la autoeficacia inclusiva (Cejudo y López Delgado, 2017), donde se concibe el desarrollo de la autoconciencia emocional como un pilar para la resolución asertiva de los problemas en el salón de clases y para la motivación docente.

Finalmente, el estudio aporta evidencia empírica relevante al campo de la psicología educativa y de la formación docente, respaldando enfoques integrales que articulen dimensiones intrapersonales y pedagógicas. Futuras investi-

gaciones podrían profundizar en diseños explicativos y longitudinales que permitan analizar el papel predictivo y mediador de la inteligencia intrapersonal en la consolidación de prácticas inclusivas en distintos contextos educativos.

Referencias

- Angenscheidt Bidegain, L. y Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Arciniegas Paspuel, O. G., Álvarez Hernández, S. del R., Castro Morales, L. G. y Maldonado Gudiño, C. W. (2021). Inteligencia emocional en estudiantes de la Universidad Autónoma de los Andes. *Revista Conrado*, 17(78), 127-133. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1653>
- Ariza-Hernández, M. L. (2017). influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y Educadores*, 20(2), 193-210. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.2>
- Balsera Gómez, F. J., López Casanova, M. B., Nadal García, I. y Fernández Amat, C. (2018). El desarrollo de la creatividad a partir de un taller sobre inteligencia emocional aplicado a un coro inclusivo. *Creatividad y Sociedad*, 28, 122-145. <http://creatividadysociedad.com/wp-admin/Articulos/28/6.pdf?t=1576012055>
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Inventory (EQ-I) technical manual*. Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). *The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)*. *Psicothema*, 18(Supl. 1), 13–25. <https://www.psycothema.com/pii?pii=3271>
- Bishop, S. (2000). *Desarrolle su asertividad*. Gedisa.
- Brackett, M. A. y Katulak, N. A. (2019). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. En J. Parker, D. Saklofske y C. Stough (Eds.), *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications* (pp. 1-27). Springer.
- Brito, D., Santana, Y. y Pirela, G. (2021). El modelo de inteligencia emocional de Bar-On en el perfil académico-profesional de la FACO/LUZ. *Ciencia Odontológica*, 16(1), 27–40. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/cienciao/article/view/33634>
- Buitrón Buitrón, S. y Navarrete Talavera, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital en Investigación y en Docencia Universitaria*, 4(1). <https://doi.org/10.19083/ridu.4.8>
- Cardoza Aponete, M. C. (2020). *Actitud docente y la educación inclusiva en la Institución educativa N° 014 "Estrellitas de María"- José Leonardo Ortiz* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/43735>
- Cejudo, J. y López Delgado, L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23(1), 29–36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Collopy, B. J. (1995). Power, paternalism and the ambiguities of autonomy. En L. M. Gamroth, J. Semradek y E. M. Torquist (Eds.), *Enhancing autonomy in long-term care.concepts and strategies* (pp. 3-14). Springer.
- Dirección General de Educación Básica Especial. (2012). *Educación básica especial y educación inclusiva: Balance y perspectivas*. Ministerio de Educación. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/3728>
- Farfan Cruz, S. (2018). *Las actitudes de los docentes de educación inicial y la inclusión en el aula de niños y niñas con habilidades diferentes de la red n° 4 de la UGEL Puno* [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Altiplano]. Repositorio Institucional UNA-PUNO. <https://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/11272>

- Flores Luna, G. F. (2017). *Relación entre inteligencia emocional con el desempeño docente en aula del I ciclo, semestre 2012 - II, de la Facultad de Educación UNMSM - Lima* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio de Tesis - UNMSM. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/6015>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: A theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Práctica de la inteligencia emocional*. Kairos.
- Gómez-Marí, I. (2020). Educación emocional para la educación inclusiva: un estudio multicausal para trabajar la gestión de las emociones. *ReiDoCrea*, 9(7), 85-92. <https://doi.org/10.30827/digibug.66359>
- Gonzales Chinchay, E. E. (2019). *Actitud hacia la educación inclusiva en profesores de cuatro instituciones educativas inclusivas de Ventanilla* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/8774>
- Gonzales Dávila, E. y Lazo Velásquez, M. H. (2017). *Actitud hacia la inclusión educativa y práctica pedagógica de docentes en instituciones educativas inclusivas del nivel primaria de Iquitos-2017* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de la Amazonia Peruana]. Repositorio Institucional Digital. <http://repositorio.unapiquitos.edu.pe/handle/20.500.12737/5573>
- González García, E. (2009). Localización: El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días. En M. Reyes Berrueto Albéniz y S. Conejero López (Coords.), *XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruña* (Vol. 1, pp. 429-440). Universidad Pública de Navarra. <https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/615e6ec495ad3f1ddb4d8b46>
- González-Rojas, Y. y Triana-Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Gualdrón Gómez, L. S y Caballero Acevedo, L. M (2018). *Actitud y percepción de los docentes de básica primaria hacia el proceso de inclusión de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales de una institución educativa en el Municipio de Barrancabermeja* [Tesis de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12494/6736>
- Gutiérrez Escobar, C. R. (2020). *Actitud frente a la educación inclusiva de docentes de la Red 01, Hualar 2019* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/42773>
- Herrera Montoya, M. T. (2012). *Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de primaria de los liceos navales del Callao* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/1161>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2021). *Estadísticas de la Educación en el Perú*. <https://www.inei.gob.pe/>
- Irrazabal Bohorquez, A. T., Valeriano Bajaña, M. E. y Ramírez Saavedra, A. T. (2023). La inteligencia emocional en los procesos inclusivos de aula en educación superior. *FIPCAEC*, 8(2), 432-460. <https://www.fipcaec.com/index.php/fipcaec/article/view/833/1476>
- Laca Arocena, F. A. (2005). Actitudes y comportamientos en las situaciones de conflicto. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10(1), 117-126. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29210108>
- Martínez Ruber, M. (2020). La inteligencia intrapersonal en el aula de ELE: una propuesta didáctica para alumnos sinohablantes. *Foro de Profesores de E/LE*, 16, 155-174. <https://doi.org/10.7203/foro.ele.0.17069>
- Martins Choque, C. y Florez Mendoza, E. (2016). *Inteligencia emocional de los docentes de la Institución Educativa Particular D'UNI que atienden a niños de educación inclusiva en la ciudad de Huancavelica* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Huancavelica]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/1501>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>

- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.
- Myers, D. (2006). *Psicología* (7ª ed.). Editorial Médica Panamericana.
- MINEDU. (2021). *Resolución Ministerial*. [https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1708877/RM N° 108-2021-MINEDU.pdf](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1708877/RM_Nº_108-2021-MINEDU.pdf)
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de desarrollo del milenio: informe de 2015*. https://www.cepal.org/sites/default/files/pr/files/mdg_2015_s_summary_web_0.pdf
- Nasqui Fajardo, S. M., Curay Banegas, E. R. y Trelles Astudillo, H. J. (2018). La actitud docente frente a los estudiantes de educación inicial con inclusión educativa. *Yachana*, 7(3), 56–69. <http://revistas.ulvr.edu.ec/index.php/yachana/article/view/552>
- Ojeda Ospino, Y. E. (2021). *Actitudes y prácticas de los docentes de instituciones educativas regulares del distrito de Chaclacayo frente a la educación inclusiva, Lima – 2020* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/16759>
- Peñalva Velez, A., López Goñi, J. J. y Barrientos González, J. (2017). Habilidades emocionales y profesionalización docente para la educación inclusiva en la sociedad en red. *Contextos Educativos*, 20, 201-215. <https://doi.org/10.18172/con.3011>
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39-57. <https://doi.org/10.1002/per.466>
- Rees, S. y Graham, R. S. (1991). *Assertion training: How to be who you really are*. Routledge.
- Rosero-Calderón, M., Delgado, D. M., Ruano, M. A. y Criollo-Castro, C. H. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista UNIMAR*, 39(1), 96-106. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art7>
- Sánchez Núñez, C. (2021). *Actitud del docente frente a la educación inclusiva en la REI 20 de la UGEL 02 Lima – 2021* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/82489>
- Sarmiento Peralta, N. A. (2019). *Inteligencia emocional en docentes de educación inicial de instituciones educativas públicas de Maynas – Loreto* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/9162>
- Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J. y Jenaro Ríos, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18(78), 115-141. <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa/Innovacion-Educativa-78/actitud-docente-educacion.pdf>
- Sharma, U. y Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21-38. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>
- Shavelson, R. J. Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Silva Merino, J. (2017). Calidad de la educación. *Educación: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 20, 35–40. <https://doi.org/10.33539/educacion.2014.n20.1031>
- Suárez Huamán, M. L. G. (2018). *Actitud docente y la evaluación de la inclusión educativa en instituciones educativas públicas del distrito de Chaclacayo, 2018* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/24674>
- Tessaro, F. y Trentin, C. (2019). Desenvolvimento da inteligência emocional na escola: relato de experiência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019018696>
- Ugarriza Chávez, N. (2001). *Adaptación y estandarización del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE - JA en jóvenes y adultos muestra de Lima metropolitana: manual técnico*. https://www.academia.edu/16905879/LA_EVALUACION_DE_LA_INTELIGENCIA_EMOCIONAL

- UNESCO. (2020). *Un nuevo informe de la UNESCO resalta la magnitud de las desigualdades mundiales en la educación y hace un llamado a una mayor inclusión tras la reapertura de las escuelas*. <https://es.unesco.org/news/GEM-Report-2020>
- UNICEF. (s.f.). *COVID-19: Preparación y respuesta educativa*. <https://www.unicef.org/lac/la-educacion-frente-al-covid-19>
- Velosa Sandoval, M. (2014). *La inteligencia intrapersonal y su influencia en la producción textual reflexiva* [Tesis de maestría, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey]. Repositorio Institucional del Tecnológico de Monterrey. <http://hdl.handle.net/11285/627970>
- Villegas Pita, J. A. (2019). *Inteligencia emocional y desempeño docente en la institución educativa N°80071 Virú – 2019* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/37250>
- Zambrano-Garcés, R. M. y Orellana-Zambrano, M. D. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Killkana Sociales*, 2(4), 39-48. https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i4.296

