

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN
Escuela de Posgrado
Unidad de Posgrado de Educación



Una Institución Adventista

**ACTITUD DOCENTE Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS EN
ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE
LA UGEL, CASMA, 2014**

Trabajo de investigación presentado para optar el Grado
Académico de Magíster en Educación con mención
en Investigación y Docencia Universitaria

Por
Humberta Bebelú Goldsmith Sánchez

Lima, Perú, 2016

Actitud docente y prácticas educativas inclusivas en estudiantes con
necesidades educativas especiales en Instituciones Educativas Públicas de
la UGEL, Casma, 2014

TESIS

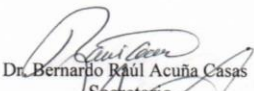
Presentada para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con
mención en Investigación y Docencia Universitaria

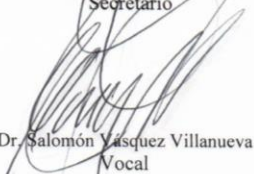
JURADO DE SUSTENTACIÓN


Dra. Erika Inés Acuña Salinas
Presidenta


Dr. Luis Eduardo Córdova Carranza
Asesor


Mg. Ana Fabry Casildo Bedón
Vocal


Dr. Bernardo Raúl Acuña Casas
Secretario


Dr. Salomón Vásquez Villanueva
Vocal

Lima, 15 de abril de 2016

A José, mi esposo, por su
compañía permanente.

A Pavel y Yuri, mis hijos, por
su inspiración y motivación.

A la familia Sánchez
Mautino, por el aliento
recibido durante el
desarrollo de la presente
investigación.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Peruana Unión, por los momentos gratos que me brindó durante los estudios.

A Dios, por ser Creador, Hacedor y Guía de mi vida.

Al Dr. Alfonso Paredes Aguirre, por la orientación que recibí.

A la Mg. Ana Casildo Bedón, por su apoyo incondicional.

Al Dr. Donald Jaimes Zubieta, por su ayuda oportuna.

Al Dr. Raúl Acuña Casas, por sus aportes, comentarios y sugerencias en el desarrollo del presente trabajo.

Al Dr. Luis E. Córdova Carranza, por su asesoría y apoyo constante.

TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTOS	iv
TABLA DE CONTENIDO	v
ÍNDICE DE TABLAS	ix
ÍNDICE DE ANEXOS	xi
TÉRMINOS Y SÍMBOLOS USADOS	xii
RESUMEN	xiii
ABSTRAC	xiv
INTRODUCCIÓN	xv

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Planteamiento del problema	1
1.1 Descripción del problema de investigación	1
1.2. Planteamiento y formulación del problema general	3
1.3. Problemas específicos	5
2. Finalidad e importancia de la investigación	6
2.1. Propósito	6
2.2. Relevancia social	6
2.3. Relevancia pedagógica	7
3. Objetivos de la investigación	7
3.1. Objetivo general	7
3.2. Objetivos específicos	8

4. Hipótesis de estudio	8
4.1. Hipótesis principal	8
4.2. Hipótesis derivadas	9
5. Variables de estudio	9
5.1. Variable predictora	9
5.2. Variable criterio	9
5.3. Operación de variables	10

CAPÍTULO II

FUNDAMENTO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Antecedentes de la investigación	12
1.1. Antecedentes internacionales	13
1.2. Antecedentes nacionales	15
2. Bases teóricas	18
2.1. Marco histórico	18
2.2. Marco legal	19
2.3. Marco filosófico	29
2.4. Marco teórico	31
A. Actitud docente	31
a. Concepciones sobre de actitud	31
b. Actitudes en el proceso de inclusión	38
c. Investigaciones de actitud docente hacia la integración escolar	41
d. Actitud docente hacia la inclusión educativa	43
e. La inclusión educativa y atención a la diversidad	44

f. La educación inclusiva en el Perú	45
B. Práctica docente	50
a. Diferencias a tomar en cuenta	50
b. Cómo podemos atender las NEE	53
c. Cómo se entiende ahora la discapacidad	53
d. Relación entre equidad y educación inclusiva	54
e. Qué ofrece la escuela inclusiva a los niños y niñas	55
f. Las escuelas inclusivas	56
g. Perfil del docente inclusivo	57
h. Uso de prácticas inclusivas	65
j. El SAANEE y las buenas prácticas inclusivas	69
k. La escuela que queremos	74
2.5. Marco conceptual	76

CAPÍTULO III

MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Tipo de estudio	78
2. Diseño de la investigación	78
3. Método	79
4. Población y muestra	80
4.1. Población	80
4.2. Muestra	80
4.3. Criterios de inclusión	81
4.4. Criterios de exclusión	81

5. Recolección de datos y procesamiento	82
5.1. Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos	82
5.2. Instrumentos utilizados	82
5.3. Validación y análisis de fiabilidad	83
5.4. Tratamiento estadístico	84
CAPÍTULO IV	
RESULTADOS Y ANÁLISIS DE INVESTIGACIÓN	
1. Descripción de los resultados	86
2. Contrastación de hipótesis	96
CONCLUSIONES	109
RECOMENDACIONES	111
LISTA DE REFERENCIAS	113

ÍNDICE DE TABLAS

N°	Título	Pg.
Tabla 1	Edad de los docentes	87
Tabla 2	Género	88
Tabla 3	Nivel más alto de formación recibida	88
Tabla 4	Tipo de centro en el cual ejerce docencia	88
Tabla 5	Localidad en que se ubica la I.E	89
Tabla 6	Cursos en que imparte docencia	89
Tabla 7	Niveles	89
Tabla 8	Años de experiencia	90
Tabla 9	Tiene experiencia en educación especial	90
Tabla 10	Bases de inclusión	91
Tabla 11	Recursos y formación	91
Tabla 12	Apoyos personales	91
Tabla 13	Actitud del profesorado hacia la inclusión	92
Tabla 14	Estrategias de organización y manejo efectivo del aula	92
Tabla 15	Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes	92
Tabla 16	Estrategias y agrupamiento	93
Tabla 17	Estrategias y adaptación de las actividades	93
Tabla 18	Adaptaciones y enseñanza	94
Tabla 19	Actitud del profesorado hacia la inclusión	94
Tabla 20	Uso de prácticas educativas inclusivas	95
Tabla 21	Actitud del profesorado hacia la inclusión y uso de estrategias de Adaptación de las actividades	97

Tabla 22 Relación entre las estrategias de uso de prácticas educativas inclusivas Y actitud del profesorado hacia la inclusión	98
Tabla 23 Relación entre las estrategias de organización y manejo efectivo Del aula y actitud del profesorado hacia la inclusión	100
Tabla 24 Relación entre la estrategia de enseñanza y evaluación de los aprendizajes y actitud del profesorado hacia la inclusión	101
Tabla 25 Relación entre las estrategias de agrupamiento y actitud del profesorado hacia la inclusión	103
Tabla 26 Relación entre las estrategias y adaptación de las actividades y actitud del profesorado hacia la inclusión	104

ÍNDICE DE ANEXOS

N°	Título	Pg.
1	Matriz de consistencia	119
2	Operacionalización de variables	121
3	Instrumentos de investigación.	123
4	Confiabilidad de instrumentos	127

TÉRMINOS Y SÍMBOLOS USADOS

CEBE	: Centro de Educación Básica Especial
CEI	: Centro de Educación Inicial
CIF	: Clasificación Internacional del Funcionamiento
CREBE	: Centro de Recursos de Educación Básica Especial
DINEBE	: Dirección Nacional de Educación Básica Especial
DINEIP	: Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria
DIGEBE	: Dirección General de Educación Básica Especial
DD.HH	: Derechos Humanos
D.S	: Decreto Supremo
DRE	: Dirección Regional de Educación
EBA	: Educación Básica Alternativa.
EBE	: Educación Básica Especial
EBR	: Educación Básica regular
E.I	: Educación Inclusiva
E.T.P	: Educación Técnico Productiva
II.EE	: Instituciones Educativas
MINEDU	: Ministerio de Educación
NEE	: Necesidades Educativas Especiales
ONU	: Organización de las Naciones Unidas
PEI	: Proyecto Educativo Institucional
R.D	: Resolución Directoral
R.M.	: Resolución Ministerial
RVM	: Resolución Vice Ministerial
SAANEE	: Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales
UEE	: Unidad de Educación Especial
UGEL	: Unidad de Gestión Educativa Local
UNESCO	: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura.
VMGP:	Vice Ministerio de Gestión Pedagógica

RESUMEN

Este estudio se propuso determinar la relación entre la actitud docente y el uso de prácticas educativas inclusivas, en estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL Casma, cuya hipótesis es: la actitud docente guarda relación significativa con el uso de prácticas educativas inclusivas de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Con un enfoque cuantitativo, no experimental, el diseño de este estudio es descriptivo, correlacional, de corte transversal. Se ha trabajado una muestra de 250 docentes, tomada de un total de 350 docentes, quienes conformaron la población.

Las conclusiones a las cuales se arribó fueron las siguientes. 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 = .364 y Valor $p = .000 < \alpha$. Así mismo, la actitud docente guarda relación directa y significativa con el uso de estrategias de organización y manejo efectivo del aula, el uso de estrategia de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes, el uso de estrategias de agrupamiento, y el uso de estrategias de adaptación de las actividades.

Palabras claves: inclusión, actitud, enseñanza, estrategias.

ABSTRAC

This study aimed to determine the relationship between teaching attitude and the use of inclusive educational practices for students with special educational needs in public edual institutions UGELs Casma, which hypothesis was derived: The teaching attitude saves significant relationship with the use of inclusive educational practices for students with special educational needs.

This study has a cross-sectional descriptive correlational design, with a quantitative approach, no experimental. The considered sample was 250 teachers of 350 teachers who formed the population.

The conclusions that were reached were: The teaching attitude is directly and significantly related to the use of inclusive educational practices for students with special educational needs. With Pearson Chi-square = 39.472 G. L. = 2 and $p = .000 < .05$. Where the sample Spearman Rho correlation coefficient = .364 and $p = .000$ value $< \alpha$. Furthermore, teacher attitude is directly and significantly related to the use of organizational strategies and effective classroom management, use of teaching strategy and learning assessment, use of cluster strategies and the use of strategies for adapting the activities.

Keywords: Inclusion, Attitude, Teaching, Strategies.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación está orientado a determinar la relación de la actitud del docente con el uso de prácticas educativas inclusivas, en estudiantes con necesidades educativas especiales y su consecuente mejora en el desempeño profesional docente a partir de una reflexión permanente.

Conociendo que la meta principal de la educación inclusiva es la transformación del sistema educativo, debemos alcanzar niveles que no han sido contemplados; es decir, el estudiante esté en la escuela participando, aprendiendo y desarrollando sus potencialidades con la conducción de un docente inclusivo.

El docente inclusivo acepta y celebra la diversidad, es digno de respeto por su responsabilidad y honestidad, ofrece programas curriculares adaptados, acepta a los estudiantes y, sobre todo, reconoce que los estudiantes son seres humanos que existen, sienten, piensan y actúan; cada uno tiene sus diferencias individuales que se deben respetar y se constituyen en el punto de partida para desarrollar el potencial de cada uno.

Por último, esta investigación responde a las demandas que plantea la educación inclusiva, considerando un enfoque basado sobre la valoración de la diversidad: elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje a la vez; busca la transformación de los hábitos, habilidades y prácticas de los docentes hacia una comunidad profesional más amplia, centrada en lo que los estudiantes están aprendiendo y en las

acciones que deberían llevarse a cabo para dar la respuesta a las necesidades educativas especiales que les acontece.

La investigación está constituida en cinco capítulos. En el primer capítulo se presentan el problema y su planteamiento, se incluye una descripción de la situación problemática, los antecedentes de la investigación, la formulación del problema, la justificación y viabilidad; se explica las razones por las cuales se investiga la actitud del docente y el uso de prácticas educativas inclusivas de estudiantes con necesidades educativas especiales. Se registran los objetivos e hipótesis.

En el segundo capítulo, se presenta los fundamentos teóricos de la investigación; por ejemplo, marco histórico, el marco teórico, el marco conceptual, que dan soporte a la investigación, asimismo se ofrecen las diferentes posturas y teorías de los últimos años.

En el tercer capítulo, se explica la metodología empleada de la investigación. Se encuentra: tipo y diseño de investigación, delimitación, población y muestra, junto con las técnicas empleadas para recolectar datos, así como un análisis detallado de los instrumentos a utilizar con su validez y confiabilidad respectiva.

En el cuarto capítulo, se presenta el análisis e interpretación de datos, habiendo realizado el análisis de resultados, interpretación y discusión de los mismos.

Finalmente el quinto capítulo, se exponen las conclusiones y recomendaciones derivadas de este estudio.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Planteamiento del problema

1. 1. Descripción del problema de investigación

La educación inclusiva e integradora es un movimiento de ámbito mundial, se le ha dado mucha importancia durante los últimos años, especialmente desde 1994 cuando la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales proclamara la inclusión como medio más eficaz para educar a todos los niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo ordinario, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales y sociales (UNESCO, 1994). El principio fundamental es “que todos los alumnos/as aprendan juntos, siempre que sea posible, independientemente de sus dificultades y de las diferencias que presenten”, proclamando igualmente que “las escuelas regulares siguiendo una orientación inclusiva constituyen los medios más capaces para combatir las actitudes discriminatorias fomentando comunidades abiertas y solidarias, construyendo una sociedad inclusiva y procurando una escuela para todos”.

Es preciso advertir que el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) no sólo involucra a alumnos/as, quienes presentan discapacidad notoria, sino también incluye a aquellos niños con dificultades de aprendizajes, retrasos madurativos, alteraciones emocionales, problemas conductuales, etc. Además en la actualidad se considera que los niños superdotados también presenten una NEE. Debido a que el reto planteado anteriormente depende en gran medida del profesorado, el análisis de sus actitudes, percepciones y expectativas son críticas para el desarrollo exitoso de esta política educativa.

En las escuelas, la introducción de políticas educativas cada vez más inclusivas ha traído consigo cambios importantes en los roles y responsabilidades de los profesionales de la educación. Estos cambios generalmente no se han visto acompañados de un análisis previo de su pensamiento (creencias y actitudes) sobre este proceso, cosa que puede estar comprometiendo seriamente el desarrollo de la inclusión. Dado que la investigación sobre el pensamiento del profesor demuestra que las actitudes y percepciones definen los procesos de pensamiento, acción y disposición al cambio del profesorado ante determinados retos (Richardson, 1996), el estudio de sus actitudes se convierte en elemento determinante para conocer el desarrollo y comprender mejor el comportamiento instructivo del profesor/maestro en el aula.

Las creencias del docente en relación con los niños con necesidades educativas especiales sin duda alguna, se verán reflejadas en la actitud del docente en el aula. Precisamente en relación con este aspecto se ha

manifestado como uno de los principales obstáculos para llevar a cabo el proceso de integración e inclusión.

Sin embargo, las actitudes de los maestros/docentes hacia la inclusión del alumnado con NEE se realizan de una forma global, sin considerar ni prestar suficiente atención a las condiciones en que ésta se está llevando a cabo en los centros educativos (Chiner, 2011). Con este estudio se quiere profundizar en el análisis de dichas actitudes atendiendo a aquellos condicionamientos o factores como las prácticas educativas inclusivas que determinan, en gran medida, su éxito o fracaso.

1.2. Planteamiento y formulación del problema general

Actualmente el sistema educativo nacional está incorporando, en las aulas, niños y niñas, quienes presentan algún tipo de necesidad educativa especial. Los establecimientos, ya sea por la vía de proyecto de integración o sin éste, han tratado de responder a esta necesidad imperante, presente en la realidad educacional peruana.

La educación inclusiva se sustenta dentro del Enfoque Inclusivo de Derechos Humanos, que aparece de marco esencial que redefine a la categoría Niño o Niña como sujetos de derecho. Es un enfoque educativo basado en la valoración de la dignidad humana y de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y en consecuencia favorecedor del desarrollo humano (Villegas, 2012).

Siendo la discriminación un hecho social de larga data que ha estado presente en la historia de los pueblos del mundo entero y, por ende, en

nuestro país poniéndose de manifiesto, de una u otra forma y con mayor o menor intensidad, por diferencias de carácter étnico, racial, económico, cultural, religioso, político e ideológico.

Los seres humanos siempre hemos discriminado, individual y colectivamente, aunque, desafortunadamente, lo hemos hecho de manera negativa, acentuando las diferencias en vez de valorarlas, superar tales estereotipos y prejuicios y construir relaciones de convivencia democráticas y pacíficas. La superación de la discriminación negativa implica la promoción y construcción de un modelo de desarrollo humano, basado en el respeto y vigencia de los principios de universalidad, integralidad e interdependencia de los derechos humanos, el cual precisamente no es fomentado por el modelo de desarrollo económico imperante, que es, en sí mismo, discriminatorio y excluyente.

En esta perspectiva, la educación y la escuela juegan un rol fundamental al estar llamados a proporcionar los elementos teóricos prácticos y los espacios de socialización, los cuales permitan, desde la más temprana edad, la construcción de formas de relación y conductas no discriminatorias, que fortalezcan la inclusión, valorando las diferencias sobre la base del respeto a los derechos humanos y el imperio de la justicia social sin distinción alguna (Zavala, 2014).

La educación peruana tiene a la persona como centro y agente fundamental del proceso educativo. La búsqueda del trato igualitario, entre personas, forma parte del sistema educativo peruano en sus distintos niveles, con el objeto de que no exista segregación ni discriminación de los

niños y niñas sobre la base de diferencias culturales, cognitivas, físicas y otras características relacionadas con la persona humana.

La Ley General de Educación N° 28044, en concordancia con lo estipulado por la Ley General de las Personas con Discapacidad (29973-2014), establece, en relación con el ámbito educativo, que no se le podrá a ninguna persona retirar, expulsar o negársele, el acceso a un centro educativo, por razones de discapacidad física, sensorial o mental.

Este estudio pretende plantear una investigación acerca de la actitud de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en las diferentes instituciones educativas.

¿Cuáles la relación entre la actitud docente y el uso de prácticas educativas inclusivas, en estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma?

1.3. Problemas específicos

- a. ¿Cuál es la relación entre la actitud docente y el uso de estrategias de organización y manejo efectivo del aula, en estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma?
- b. ¿Cuál es la relación entre la actitud docente y el uso de estrategia de enseñanza y evaluación de los aprendizajes, en estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma?
- c. ¿Cuál es la relación entre la actitud docente y el uso de Estrategias de agrupamiento, en estudiantes con necesidades educativas

especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma?

- d. ¿Cuál es la relación entre la actitud docente y el uso de estrategias de adaptación de las actividades, en estudiantes con necesidades educativas públicas de la UGEL de Casma?

2. Finalidad e importancia de la investigación

2.1. Propósito

El propósito de esta investigación es mejorar la calidad de la atención de los estudiantes, quienes presentan necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad, analizando aquellos factores que intervienen en los procesos de inclusión educativa como las actitudes de los docentes, directores de instituciones educativas, su formación, las normas, capacitación sobre temas de adaptaciones curriculares, acceso y permanencia, desarrollando capacidades en los docentes de Educación Básica Regular, Básica Alternativa y Técnico Productivo para dar respuesta a los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad que se encuentran incluidos en las I.E

2.2. Relevancia social

La investigación tendrá un impacto inmediato en la comunidad educativa y en la sociedad en general, en términos de búsqueda y solución de problemas de las personas con discapacidad, porque dichas personas al tener una limitada y deficiente calidad de vida son considerados uno de los grupos vulnerables de nuestra sociedad; sin embargo, ha habido

avances significativos en algunos sectores; por ejemplo, en el sector educativo, el cual es particularmente importante para el desarrollo de habilidades y capacidades de las personas con discapacidad, pues solo a través de un proceso educativo de calidad y que atienda las necesidades educativas especiales de las personas con discapacidad se garantizará su acceso a mejores condiciones de vida y su desarrollo integral.

2.3. Relevancia pedagógica

Mediante la implementación, por parte del Ministerio de Educación, de la Política de fortalecimiento de la educación inclusiva es un gran avance, orientada a atender la demanda de los estudiantes con necesidades educativas especiales a través de acciones: la formación y capacitación continua de los docentes; diseño, elaboración y uso de materiales educativos para docentes, fortalecimiento del rol de los servicios de apoyo y asesoramiento a las necesidades educativas especiales SAANEE; incremento progresivo de las escuelas regulares inclusivas; diseño y ejecución de campañas de sensibilización y movilización social; diseño y ejecución de concursos nacionales de experiencias exitosas en educación inclusiva.

3. Objetivos de la investigación

3.1. Objetivo general

Determinar la relación entre la actitud docente y el uso de prácticas educativas inclusivas de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014.

3.2. Objetivos específicos

a. Determinar la relación entre la actitud docente y el uso de estrategias de organización y manejo efectivo del aula de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014.

b. Determinar la relación entre la actitud docente y el uso de estrategia de enseñanza y evaluación de los aprendizajes de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014.

c. Determinar la relación entre la actitud docente y el uso de estrategias de agrupamiento de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014.

d. Determinar la relación entre la actitud docente y el uso de estrategias de adaptación de las actividades de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014.

4. Hipótesis de estudio

4.1. Hipótesis principal

La actitud docente guarda relación significativa con el uso de prácticas educativas inclusivas de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014.

4.2. Hipótesis derivadas

H1. La actitud docente guarda relación significativa con el uso de estrategias de organización y manejo efectivo del aula de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014.

H2. La actitud docente guarda relación significativa con el uso de estrategia de enseñanza y evaluación de los aprendizajes de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014.

H3. La actitud docente guarda relación significativa con el uso de estrategias de agrupamiento de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014.

H4. La actitud docente guarda relación significativa con el uso de estrategias de adaptación de las actividades de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014.

5. Variables de estudio

5.1. Variable predictora

X: Actitud docente

5.2. Variable criterio

Y: Uso de prácticas educativas inclusivas

5.3. Operación de variables

Variable Predictiva	Dimensiones o sub-variables	Indicadores			
		Nombre	Atributo	Unidad de medida	Unidad operacional Cuestionario
Variable 1 Actitud docente Es la disposición de ánimo manifestada por el docente para un mejor aprovechamiento académico de los estudiantes en clase. (Chiner. 2011)	Bases de la inclusión	Actitud percepción	1= nada de acuerdo 2= poco de acuerdo 3= indeciso 4= bastante de acuerdo 5= muy de acuerdo	Cualitativa - Actitudes desfavorables: 0- 12 -Actitudes muy favorables: 12-60.	Ítems: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
	Formación y recursos	Preparación Disponibilidad de tiempo Recursos materiales	1= nada de acuerdo 2= poco de acuerdo 3= indeciso 4= bastante de acuerdo 5= muy de acuerdo	Cualitativa - Actitudes desfavorables: 0- 12 -Actitudes muy favorables: 12-60.	Ítems: 8, 9, 10
	Apoyos personales	Pedagogía terapéutica Equipo psicopedagógico	1= nada de acuerdo 2= poco de acuerdo 3= indeciso 4= bastante de acuerdo 5= muy de acuerdo	Cualitativa - Actitudes desfavorables: 0- 12 -Actitudes muy favorables: 12-60.	Ítems: 11, 12
Variable 2 Uso de prácticas educativas inclusivas: Son estrategias, tipo de estructuras, tareas y/o actividades que ofrecen oportunidades reales de aprender a todos los estudiantes. (Chiner. 2011)	Estrategias de organización y manejo efectivo del aula	Técnicas educativas Programación de enseñanza	1= nunca 2= a veces 3= frecuentemente 4= casi siempre 5= siempre	Cualitativa - Uso frecuente de prácticas inclusivas: 21 y 42 (mínima) - Media: 63 -Uso muy frecuente de prácticas facilitadoras: 84 y 105 (máxima).	Ítems: 1, 2, 3, 4
	Estrategia de enseñanza y evaluación de los aprendizajes	Prácticas educativas Evaluaciones adaptadas	1= nunca 2= a veces 3= frecuentemente 4= casi siempre 5= siempre	Cualitativa - Uso frecuente de prácticas inclusivas: 21 y 42 (mínima) - Media: 63 -Uso muy frecuente de prácticas	Ítems: 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12

				facilitadoras: 84 y 105 (máxima).	
	Estrategias de agrupamiento	Pequeños grupos o parejas homogéneos Pequeños grupos o parejas heterogéneos	1= nunca 2= a veces 3= frecuentemente 4= casi siempre 5= siempre	Cualitativa - Uso frecuente de prácticas inclusivas: 21 y 42 (mínima) - Media: 63 -Uso muy frecuente de prácticas facilitadoras: 84 y 105 (máxima).	Ítems: 13, 14, 15, 16, 17
	Estrategias de adaptación de las actividades	Actividades adaptadas según necesidades Materiales adaptadas según necesidades	1= nunca 2= a veces 3= frecuentemente 4= casi siempre 5= siempre	Cualitativa - Uso frecuente de prácticas inclusivas: 21 y 42 (mínima) - Media: 63 -Uso muy frecuente de prácticas facilitadoras: 84 y 105 (máxima).	Ítems: 18, 19, 20, 21

CAPÍTULO II

FUNDAMENTO TEÓRICO

Este capítulo presenta un repaso de la literatura acerca investigaciones realizadas sobre el proceso de integración e inclusión educativa.

La información se obtuvo de tesis y libros que se encuentran en la Biblioteca de la UPeU, estudios realizados en otras universidades nacionales así como de otros países. La búsqueda incluyó también consultas a especialistas del Ministerio de Educación en la oficina de la DIGEBE. Asimismo, se ha obtenido valiosas informaciones vía internet.

1. Antecedentes de la investigación

Según Hernández, Collado y Baptista (2010), la investigación es un conjunto de procesos sistemáticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno, es evidente que cuanto mejor conozcamos los temas a tratar, el proceso para tener una idea será más eficiente. Las siguientes investigaciones, en la condición de antecedentes, dan fundamento teórico y respaldo a la presente investigación.

Desde su aparición como proceso educativo, la inclusión ha sido objeto de múltiples investigaciones, argumentadas en situaciones hipotéticas que tienen relación con la falta de preparación para la educación inclusiva, el desconocimiento de una metodología pertinente y efectiva, y el

rechazo a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales y/o con algún tipo de discapacidad. A continuación se presentan los estudios más relevantes.

1.1. Antecedentes internacionales

Dowing, Eichinger y Williams, (1997, citado por Cardona, 2008) entrevistaron a 9 profesores generalistas, 9 profesores de educación especial y orientadores, recabaron su punto de vista sobre su experiencia con la inclusión en educación primaria. Los profesores participantes trabajaron en tres tipos de programas distintos: inclusión total, inclusión parcial y sin experiencia en inclusión. Aunque todos ellos tenían puntos de vista positivos hacia la práctica educativa, los investigadores identificaron como principales barreras para una inclusión efectiva la limitada disponibilidad de los recursos. Los profesores tutores manifestaron que una de sus mayores preocupaciones era que la atención a los alumnos con NEE les creaba una demanda añadida que limitaba el tiempo de atención a los otros alumnos.

El estudio de investigación de Flores (2007), sobre las actitudes de los docentes hacia la inclusión de alumnos con capacidades diferentes en la Universidad Autónoma de San Luis de Potosí (México) del Instituto de Ciencias Educativas Facultad de Psicología, concluye sobre los avances de un estudio exploratorio con una metodología mixta, pues el objetivo fue realizar un análisis de las actitudes de los docentes hacia la inclusión de alumnos con capacidades diferentes, al señalar que la actitud beneficia el proceso de inclusión que se trabaja actualmente en las instituciones

educativas mexicanas, pues se considera que es un factor primordial, del cual depende del éxito, de la formación y desarrollo personal del alumno con capacidades diferentes.

Villa, Thousand, Meyer y Nevin, (1996, citados por Cardona, 2008), encuestaron a 578 profesores de educación especial, para conocer sus percepciones sobre la inclusión de alumnos con dificultades de aprendizaje moderadas y graves; los resultados indicaron que estos profesores preferían trabajar en programas inclusivos más que en programas de apoyo fuera del aula ordinaria. Consideraron como predictores robustos de actitudes positivas hacia la inclusión: el trabajo colaborativo, la co-enseñanza, la responsabilidad compartida, la formación adquirida y el soporte recibido.

Además, Sánchez Sanhueza y Friz (2008) realizaron un estudio cuyo propósito fue conocer las percepciones, concluyen que la muestra presenta una tendencia actitudinal favorable a la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en la educación regular. No obstante, declaran que una tendencia favorable hacia la inclusión no es sinónimo de éxito en el proceso de integración escolar, los resultados a las características de los alumnos que presentan. Por consiguiente, sostienen los autores de la investigación que se puede pensar que una actitud decididamente favorable hacia la inclusión no se produce por factores de otra índole; por ejemplo, la falta de preparación y de experiencia.

Chiner Sanz (2011), en su tesis *Las percepciones y las actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con NEE como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*, parte del reconocimiento de que el éxito de la implementación de la educación inclusiva depende en gran medida de los profesores. Consecuentemente, se propuso profundizar en el análisis de las percepciones y actitudes docentes respecto a la inclusión, con el objeto de determinar en qué medida éstas constituyen indicadores del uso de buenas prácticas inclusivas en las aulas ordinarias que incluyen alumnos con NEE. Asimismo, la existencia de recursos y apoyos suficientes son determinantes en la adquisición de actitudes favorables hacia la inclusión. Los profesores con actitudes más favorables hacia la inclusión emplean con mayor frecuencia prácticas inclusivas que quienes no son partidarios de la misma.

1.2. Antecedentes nacionales

Cajahuaranga (2000) realizó una investigación, cuyo propósito es sensibilizar a maestros para la integración de niños con necesidades educativas especiales en el área de Comunicación Integral, tuvo 25 sesiones, al finalizar la aplicación de niños integrados fueron beneficiados en la integración social, también se reforzó el mejoramiento de la comprensión de algunos textos.

El estudio de Ruíz (2010) se realizó con el propósito de establecer las actitudes que presentan los profesores de Educación Básica Regular acerca de la Educación Inclusiva. Los resultados obtenidos revelan que los

profesores poseen un nivel alto favorable, en cuanto a la actitud cognitiva; es decir, presentan una aceptación favorable frente a la educación inclusiva.

El estudio de Villegas (2012) demuestra que los docentes de nivel primario presentan una actitud predominantemente de acuerdo con la educación inclusiva en las instituciones educativas de Ventanilla; refiere que en la dimensión cognitiva los docentes manifiestan una actitud de acuerdo con la inclusión de alumnos con discapacidades; también en la dimensión afectiva, los docentes manifiestan estar de acuerdo con la inclusión, sobre todo, en los aspectos de aprecio a los niños inclusivos y asumen como reto el trabajo con niños con necesidades educativas especiales; sobre la dimensión conductual, los docentes manifiestan una actitud de acuerdo con la inclusión de los alumnos con discapacidades en los aspectos donde el docente acepte la normatividad vigente y también en cuanto a que muestra paciencia para dictar sus clases.

Otro de nuestros antecedentes es la tesis *Ventajas de la Educación Inclusiva en el desarrollo socio emocional de los alumnos del Nido Travesuras*, presentada por Loayza y Cerezales en el año 2007 en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, presentada para optar el título de Licenciadas en Educación. El objetivo de la investigación fue identificar y conocer las ventajas de la educación inclusiva en el desarrollo socio emocional de los niños del CEI “Travesuras” del distrito de Surco, para lo cual se determinó la muestra: 33 de 57 alumnos de 2 a 5 años, entre los cuales se encuentran niños y niñas con

Síndrome de Down, seleccionando además a 10 maestros y auxiliares, 1 directivo, 1 psicólogo y 33 padres de familia.

La objetivo de esta investigación de tipo exploratorio fue: diagnosticar las ventajas de la educación inclusiva en el desarrollo socio emocional de los alumnos del CEI “Travesuras”, teniendo como variables al desarrollo socioemocional y a la educación inclusiva de niños con NEE.

El informe sobre la educación inclusiva de niños sordos en la comunidad educativa de Zárate, Lima (Arias, 2005). Este estudio encuentra la existencia de un gran porcentaje de docentes y de personal educativo, quienes no están preparados ni sensibilizados para asumir una inclusión escolar, específicamente en la implementación de metodologías y estrategias “diferentes”, genera una actitud de no aceptación al proceso de inclusión en las escuelas regulares; esto se ha atribuido a la poca difusión y el desconocimiento del tema, lo cual a su vez impide enfrentar la diversidad.

Esta investigación resalta que la actitud docente no parece cambiar ante el proceso de inclusión, ya sea en centros públicos o privados, primarios o secundarios; encontrando que las actitudes más negativas se revelan en docentes de educación secundaria, quienes reflejan poca responsabilidad, rendimiento, formación y clima del aula, entre otros, dificultando la plena inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad. Al detectarse que estas actitudes entorpecen la inclusión, centran dicha dificultad en el temor que sienten los docentes de enfrentar situaciones de aula en las que se encuentre

implicado el alumnado con discapacidad, debido a una falta de capacitación pedagógica en su formación inicial.

A través de esta investigación, se busca avanzar un poco más en esa dirección, para contribuir en la eficacia de la toma de decisiones de cambiar de actitud en el mejoramiento de la calidad educativa.

2. Bases teóricas

2.1. Macro histórico

Breve historia de las actitudes hacia la atención de la diversidad

Las investigaciones dicen que, ya desde la antigüedad, se observan comportamientos que sirven de base para conocer el recorrido histórico de las actitudes en torno a la atención a la diversidad (Alegre, 2000).

En Grecia y Roma, la práctica del infanticidio era algo considerado normal, aunque no sólo se realizaba con los niños considerados “anormales”; se puede decir, la actitud hacia éstos no era precisamente positiva, porque se tendía a su eliminación de manera indiscriminada, el rechazo era absoluto.

Durante la Edad Media, se comienza a condenar el infanticidio, generando el abandono masivo de los niños diferentes: se comienzan a crear asilos donde se recojan a estos niños. A pesar de mejorar las condiciones hasta entonces, había tenido la infancia, en general, las actitudes que se desarrollan durante esta época, las cuales son de rechazo,

de miedo (la anormalidad se asocia a posesiones demoniacas) y de repulsa hacia los niños anormales o incapacitados.

Desde el siglo XVI, se plantea la necesidad de educar a los discapacitados, pero no a todos. Los deficientes mentales siguen considerándose casos especiales y la actitud hacia ellos sigue siendo el temor. Esto genera, durante mucho tiempo, el aislamiento de estos sujetos en instituciones de beneficencia.

Hacia 1900 se crean escuelas de educación especial, así como la figura del profesor de educación especial. Comienza a hablarse de derechos fundamentales; entre ellos, el derecho a la educación y el derecho a la igualdad de oportunidades para todos, incluidos los deficientes. Se da un gran paso en relación con las épocas y actitudes anteriores. La diferencia ya no es causa de segregación o discriminación social. Además la aparición de movimientos, normalización y la integración/ inclusión, así como el papel de los organismos internacionales a favor de la diversidad lo ponen de manifiesto; con esto, no queremos decir que todo esté conseguido, a pesar de los esfuerzos y de los cambios en las actitudes sociales que se han dado a lo largo de la historia, aún quedan actitudes y opiniones expuestas mejorar y cambiar.

2.2. Marco legal

Componentes del derecho a la Educación Inclusiva

DIMENSIONES DEL DERECHO	COMPONENTES DEL DERECHO	DERECHOS ESENCIALES
-------------------------	-------------------------	---------------------

DERECHO A LA EDUCACIÓN	Asequibilidad (disponibilidad)	Derecho a contar con escuelas inclusivas en número suficiente.
	Accesibilidad	Derecho a acceder a escuelas inclusivas sin discriminación.
DERECHO POR LA EDUCACIÓN	Adaptabilidad	Derecho a una educación que se adapte a las necesidades del estudiante con discapacidad, garantizado su permanencia
DERECHO EN LA EDUCACIÓN	Aceptabilidad	Derecho a recibir una educación inclusiva de calidad

“No existe la pedagogía del niño sordo o del niño ciego, no existe el método para enseñar a leer al niño con síndrome de Down, un niño con discapacidad antes que nada es un niño con 7,8, 9 años y después tiene entre otras cosas, una condición que es la discapacidad. Entre otras muchas, esta es una sola condición de su persona, pero no explica todo lo que es y todo lo que puede llegar ser” (Blanco, 2004, Foro Educativo).

Instrumentos normativos aplicables a la educación inclusiva para casos de discapacidad

Los nuevos enfoques y políticas educativas tanto en el ámbito internacional como nacional, abogan para favorecer la transformación de las escuelas en espacios donde todos los niños y niñas puedan aprender juntos. Para ello es necesario que los sistemas educativos garanticen el desarrollo de las capacidades esenciales, que promuevan la participación e integración social.

a. Instrumentos normativos internacionales

En el marco internacional se han producido acontecimientos de vital importancia: la inclusión de las personas con necesidades educativas especiales en escuelas y entornos para todos, brindando de esta manera, una atención de calidad a la diversidad estudiantil.

En la Conferencia Mundial “Educación para Todos de Jomtien” (Tailandia 1990) se establecieron acuerdos para incorporar en los sistemas educativos; entre otros, la atención a las necesidades básicas de aprendizaje, el acceso universal a la educación, el impulso de la equidad y la promoción de una atención educativa para todos los estudiantes, sin distinción alguna.

La conferencia Mundial sobre “Necesidades Educativas Especiales (España Salamanca 1994 “Acceso y Calidad”, organizada por el gobierno de España y la UNESCO), representó una nueva oportunidad internacional para dar continuidad a los acuerdos de Jomtien, situando las necesidades educativas especiales dentro de un marco más amplio de una Educación para Todos.

El principio rector de este evento fue promover que las escuelas acojan a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, lingüísticas y culturales: niños con discapacidad o bien dotados, niños de la calle, niños de minorías étnicas, de zonas desfavorecidas o marginales, etc.

En el Foro Consultivo Internacional realizado en Dakar sobre Educación para Todos (Senegal 2000), se evaluaron los compromisos

asumidos en la declaración Mundial sobre Educación para Todos (Tailandia 1990). En este foro se asumió el compromiso de alcanzar los objetivos y fines de la educación para todos los ciudadanos y todas las sociedades.

Posteriormente en la Conferencia de Cochabamba en Bolivia, la UNESCO convocó a los Ministerios de Educación de América Latina y el Caribe, para hacer un balance de los logros y limitaciones en referencia a los acuerdos de Jomtien y Dakar.

Desde Jomtien hasta Cochabamba, los cambios han sido visibles; sin embargo, hay preocupaciones pendientes; se requieren planes contextualizados y reajustados que respondan a las demandas nacionales, en beneficio de todos los niños, niñas y adolescentes. Entre los instrumentos internacionales orientados específicamente a la igualdad de oportunidades y derechos de las personas con discapacidad se encuentran:

Normas uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (ONU, 1993).

La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006), busca ampliar el servicio a sectores vulnerables y reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación sin discriminación en igualdad de oportunidades.

En el ámbito regional de América latina y el Caribe también se han suscrito importantes acuerdos:

Declaración de Cartagena de Indias sobre Políticas Integrales para las Personas con Discapacidad en el Área Iberoamericana (1992).

Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las personas con discapacidad (Organización de Estados Americanos, 1999). Adoptar medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral o de cualquier otra índole, para eliminar cualquier tipo de discriminación contra las personas con discapacidad.

Declaración del Decenio de las Américas: Por los Derechos y la dignidad de las Personas con Discapacidad (2006-2016) y el Programa de Acción para el Decenio de las Américas de las Personas con Discapacidad 2006-2016 (Organización de Estados Americanos, 2006)

b. Instrumentos Legales Nacionales para la Inclusión

Existe una serie de compromisos legales que respaldan la inclusión educativa en nuestro país. Estas intenciones están expresadas en diversos documentos legales, tales como se mencionan a continuación:

El Ministerio de Educación, de acuerdo con la Constitución Política del Perú, la Ley N° 28044, Ley General de Educación, sus modificatorias, reglamentos y el Decreto Ley N° 25762, Ley Orgánica del Ministerio de Educación, a través de la Dirección de Educación Básica Especial (DIGEBE), órgano responsable de la atención de las personas con discapacidad, asume la responsabilidad de proponer los cambios que el sistema educativo requiere para lograr una educación de calidad con

equidad para estas personas, en igualdad de condiciones y oportunidad, con la participación de la familia y comunidad.

El Acuerdo Nacional de Gobernabilidad se compromete garantizar el acceso universal e irrestricto a una educación integral, pública, gratuita y de calidad, que promueva la equidad entre hombres y mujeres, afiance los valores democráticos y prepare ciudadanos y ciudadanas para su incorporación activa a la vida social. Se busca además poner énfasis en valores éticos, sociales y culturales para la incorporación de las personas con discapacidad.

La Ley General de Educación N° 28044 considera la Educación Especial con un enfoque inclusivo, porque busca la integración de las personas con necesidades educativas especiales en la vida comunitaria. De esta manera se pretende impulsar su participación activa en la sociedad. Asimismo esta Ley en concordancia con lo estipulado por la Ley General de las Personas con Discapacidad, regula la relación con el ámbito educativo, en el sentido de que no se le podrá retirar, expulsar o negársele, a ninguna persona, el acceso a un centro educativo, por razones de discapacidad física, sensorial o mental. Se menciona que es nulo todo acto basado sobre motivos discriminatorios, afectando de cualquier manera la educación de una persona con habilidades diferentes.

El Reglamento de Educación Especial D.S N° 002-2005-ED, cuyos objetivos están dirigidos a “Promover y asegurar la inclusión, la permanencia y el éxito de los estudiantes con necesidades educativas

especiales, de tal manera que puedan integrarse a la educación regular”. Esto implica que la Educación Básica Especial (CEBE) asume la tarea de ser el soporte para la inclusión educativa, brindando apoyo y asesoramiento a las instituciones educativas inclusivas de Educación Básica Regular, Educación Básica Alternativa u Educación Técnico Productiva. Asimismo se compromete a proporcionar atención especializada en los CEBE a los estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad. Finalmente, la Educación Básica Especial (EBE) busca ampliar y fortalecer los programas de intervención temprana oportuna a la primera infancia con discapacidad o en riesgo de adquirirla.

El Reglamento de EBE, en su artículo 8°. Servicios: La Educación Básica Especial brinda servicios en: instituciones educativas inclusivas. Apoya y asesora a las instituciones de otras modalidades y formas educativas que incluyen a estudiantes con NEE asociadas tanto a discapacidad como talento y superdotación, proporcionándoles servicios complementarios y/o personalizados.

Artículo 19°. Propuesta Curricular. Las Instituciones educativas de EBR y EBA que incluyan a estudiantes con NEE formular su PEI como documento orientador del proceso educativo contemplando en su propuesta curricular el enfoque de inclusión y los lineamientos pedagógicos para la atención a las NEE en el marco de la pedagogía para la diversidad.

Artículo 20° Diversificación y adaptaciones curriculares. El Ministerio de Educación establece los lineamientos básicos sobre las

diversificaciones y adaptaciones curriculares para la atención de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad o talento y superdotación.

Artículo 24° Carga docente en aulas inclusivas. La DRE, la UGEL y las instituciones educativas garantizarán que las aulas inclusivas que atiendan a estudiantes con NEE tengan una carga docente menor a la establecida para aulas no inclusivas en los niveles correspondientes.

Además esta norma precisa mandatos en función de la inclusión, relacionados con la accesibilidad, la matrícula, las adaptaciones curriculares, la evaluación, la promoción de grado, tomando su edad normativa y sus logros previstos, los recursos profesionales calificados, carga reducida en aulas inclusivas, entre otros.

En las Disposiciones comunes a la Educación Básica, se orienta que los estudiantes con necesidades educativas asociadas a discapacidades sensoriales, intelectuales, motrices, son incluidos de acuerdo con metas anuales en las instituciones educativas. Con estos propósitos se establece la organización de los SAANEE considerando que donde exista un CEBE, se conformará en servicios de apoyo y asesoramiento a las necesidades educativas especiales.

Los Reglamentos de Educación Básica Regular, Alternativa y Educación Técnico Productiva, reflejan los principios que rigen la educación inclusiva y orientan el proceso educativo, considerando lo siguiente:

- Generación de oportunidades para que la comunidad educativa de las escuelas regulares y escuelas especiales produzcan cambios e innovaciones a favor de la educación inclusiva.
- Implementación de procesos pedagógicos inclusivos en las instituciones educativas que comprenden las actividades y experiencias que conduzcan al logro de aprendizajes significativos en el aula y fuera del aula.
- Desarrollo de un clima y una cultura institucional a favor de la inclusión.
- Desarrollo de estrategias de interaprendizaje entre todos los alumnos.

La R.M N° 0054-2006-ED, que aprueba la Directiva N°01-VMGP/DINEIP/UEE. “Normas para la matrícula de estudiantes con necesidades educativas especiales en II.EE inclusivas y en centros y programas de Educación Básica Especial” (31-01-2006).

La R.D. N°354-2006-ED, que aprueba la Directiva 076-2006-VMGP-DINEBE “Normas complementarias para la Conversión de los Centros de Educación Especial en Centros de Educación Básica Especial – CEBE y los Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales –SAANEE (16-05-06).

La R.D. N° 001-2008-ED que modifica el Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación, modificando la

denominación de Dirección Nacional Básica Especial en Dirección General de Educación Básica Especial e incorpora sus funciones (07-01-08).

La R.M. N°0069-2008 que aprueba la Directiva N° 01-2008-VMGP-DIGEBE “Normas para la matrícula de niños, niñas, jóvenes con discapacidad en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo en el marco de la educación inclusiva” (05-02-08).

La R.V.M.N°0025-2008-ED, que aprueba la Directiva N°069-2008-ME/VMGP-DIGEBE que establece las normas referidas a la planificación, organización, ejecución, monitoreo y evaluación de las actividades de la Campaña Nacional de Sensibilización y Movilización por la Educación Inclusiva (26-06-08).

La R.V.M.N° 0037-2008-ED, que constituye la Mesa de Diálogo y acción conjunta por la Educación Inclusiva. (15-10-08).

El D.S. N° 006-2011-MINDES, que aprueba el reglamento de la Ley N° 29524, que reconoce la sordoceguera como discapacidad única y establece disposiciones para la atención de personas sordociegas.

La R.D. N° 1791-2011-D, que aprueba las Normas Complementarias para la atención a los estudiantes con Necesidades Educativas especiales asociadas al talento y superdotación (20-07-11).

La R.V.M N° 0020-2011-ED, que aprueba la Directiva N° 026-2011-ME/VMGP-DIGEBE. IV Concurso Nacional de Experiencias Exitosas de Educación Inclusiva 2011 (12-04-2011).

2.3. Marco filosófico

La educación inclusiva no genera la segregación, tampoco significa hacerle un lugar especial a la niñez con discapacidad, en el sentido de marginarla o aislarla del resto de la sociedad. Significa asignarle un lugar que se llama escuela, que es para todos y hay un proceso social llamado educación y ese proceso se vive en común (Manual de Educación Inclusiva, Ministerio de Educación, 2006, Lima, Perú)

En este contexto, “la idea de la inclusión es transformar, no solo es acceder, es sobre todo ofrecer una educación de calidad que dé respuesta a las diferencias, es hacer efectivo para todos el derecho a la educación” (Rosa Blanco/OREAL-UNESCO. Cartilla. “Abramos paso a la educación inclusiva”. Foro Educativo, p.3).

“Este enfoque se contrapone al de la homogeneización que establece un imaginario de lo que es “normal”, a partir de lo cual se hacen tipificaciones y también se justifican las discriminaciones y las exclusiones por cualquier motivo, incluyendo la pobreza, el sexo, la cultura, la raza o las habilidades particulares” (Foro Educativo, p.3).

En el contexto de la inclusión, White (1997, p. 473) hace una referencia a Jesús, el Maestro; es decir, “en su enseñanza, él descendía a su nivel. El, la Majestad del cielo, no desdeñaba contestar sus preguntas y simplificar sus importantes lecciones para adaptarlas a su entendimiento infantil”. Jesús no dejó a nadie al margen de su atención y misericordia; en un contexto de marginación y de exclusión, el texto bíblico refiere la

marginación de sus discípulos y el reproche de Jesús a quienes marginaban y excluían a los niños: “Entonces le fueron presentados unos niños, para que pusiese las manos sobre ellos, y orase; y los discípulos les reprendieron. Pero Jesús dijo: Dejad a los niños venir a mí, y no se lo impidáis; porque de los tales es el reino de los cielos. Y habiendo puesto sobre ellos las manos, se fue de allí (San Mateo 19: 13-15).

El maestro inclusivo toma en cuenta de que los estudiantes con NEE requieren que los contenidos, establecidos para su aprendizaje, sean adaptados a su ritmo, estilo y nivel de comprensión, así como el Maestro Divino consideró que la mente infantil necesitaba condiciones singulares para entender y comprender, una lección para niños ser adaptada a su edad y nivel.

Pablo ha vivido la experiencia de la exclusión. Sin embargo, él mismo la deshecha amparado sobre el mandato bíblico: “Porque no hay acepción de personas para con Dios” (Romanos 2: 11). Además el apóstol destaca la atención igualitaria, la equidad, la justicia y la atención sin distinción de sexo, raza y nacionalidad:

Porque deseo veros, para comunicaros algún don espiritual, a fin de que seáis confirmados; esto es, para ser mutuamente confortados por la fe que nos es común a vosotros y a mí. Pero no quiero, hermanos, que ignoréis que muchas veces me he propuesto ir a vosotros (pero hasta ahora he sido estorbado), para tener también entre vosotros algún fruto, como entre los demás gentiles. A griegos y a no griegos, a sabios y a no sabios soy deudor. Así que, en cuanto a mí, pronto estoy a anunciaros el evangelio también a vosotros que estáis en Roma. Porque no me avergüenzo del evangelio, porque es poder de Dios para salvación a todo aquel que cree; al judío primeramente, y también al griego. Porque en el

evangelio la justicia de Dios se revela por fe y para fe, como está escrito: Mas el justo por la fe vivirá (Romanos 1: 11-16).

El ser humano es considerado de inmenso valor, porque ha sido creado a imagen y semejanza de Dios y formado por sus preciosas manos; por lo tanto, el Maestro del cielo a nadie rechazó, tampoco miró su condición social, económica, física, cultural, raza, sexo o ideas diferentes, consideró y trató a todos por igual.

Del mismo modo, el docente debe imitar al Maestro Divino, impartir sus enseñanzas con equidad y justicia. En el sentido de aceptación, el evangelio Según San Juan declara: “Todo lo que el Padre me da, vendrá a mí; y al que a mí viene, no le hecho fuera” (San Juan 6: 37).

Al respecto, algunos docentes rechazan a los niños con NEE, porque no comprenden que la misión o el fin supremo de la educación inclusiva cumple un rol trascendente en su tarea de artífice de la mente y el carácter de sus estudiantes, porque muchos detalles de la vida de un niño, de un adolescente, están llenos de desaliento, de desvalor, de inexplicabilidad y requieren del concurso de un maestro en su rol de orientador, estimulador y sustentador.

2.4. Marco teórico

2.4.1. Actitud docente

a. Concepciones sobre de Actitud

La Real Academia Española (2001) define la actitud como la disposición de ánimo manifestado de algún modo y se deriva de la palabra en latín *actitudo*.

Otros autores han considerado la psicología social como el estudio científico de las actitudes (Hollander, 1982, citado en Reyes, 2004). Las actitudes han sido muy trabajadas en las ciencias sociales, especialmente la psicología social, gracias a la cual se ha elaborado una gran cantidad de definiciones.

A continuación se presenta un resumen de definiciones de los autores:

Autor	Definición
Allport, G.W (1935)	“Actitudes son procesos mentales individuales que determinan tanto las respuestas activas como las potenciales de cada Persona en el mundo social, como la actitud se dirige siempre Hacia algún objeto se puede definir como un estado de la Mente de un individuo respecto a un valor”.
Thomas y Znaniecki (1918) Y Allport (1935)	Coinciden en afirmar que “la actitud corresponde a procesos mentales que determinan tanto las respuestas actuales como las potenciales de cada persona en su contexto.
Secor y Backman (1964)	Actitud como cierta regularidad en los sentimientos, pensamientos y predisposiciones del individuo para actuar en Relación con algún aspecto de su ambiente. Considera tres Dimensiones: lo cognitivo, lo afectivo y conductual.
Triandis, H.C (1971)	Conceptualiza la actitud como “una idea cargada de emotividad que predispone una clase de acciones a una clase particular de situaciones sociales”.
Lambert (1971)	Describe las actitudes como una forma organizada de pensar, sentir y reaccionar en relación con personas, grupos, resultados Sociales.
Anastasi (1973)	La actitud es “(...) la tendencia a reaccionar favorable o desfavorablemente hacia una clase determinada de estímulos Como un grupo social, una costumbre o una institución.

- Sammers(1976) Resalta el hecho que hay cuatro aspectos donde hay un acuerdo con relación al concepto de actitud: a) es una Predisposición a responder a un objeto. b) es persistente pero No inmutable. c) produce consistencia en las manifestaciones De la conducta. d) tiene una cualidad direccional.
- Kerlinger (1988) La actitud es una predisposición organizada, para pensar, sentir, comportarse hacia un referente u objeto cognoscitivo. Es una Estructura duradera de creencias que predispone al individuo a Comportarse selectivamente hacia referentes de actitudes.

Klineberg (1987, citado por Reyes, 2004) dice que las actitudes tienen cinco atributos o dimensiones: dirección, grado, intensidad, consistencia y prominencia que resultan útiles en la conceptualización del término y probablemente en la elaboración de la categoría de análisis en la construcción de la categoría operacional para el proyecto de investigación que aquí se presenta.

Seguidamente, Rodríguez (1993), define a las actitudes “como variables interconcurrentes, directamente inferibles, observables y que constituyen una organización cognoscitiva duradera; incluyen un componente afectivo a favor o en contra de un determinado objeto y predisponen a la acción”. Debido a que las evaluaciones de los objetos de actitud pueden ser favorables, neutrales o desfavorables, se dice que las actitudes tienen una dirección positiva, neutral o negativa, y que, en la medida de que difieren de dirección, las actitudes también difieren en su intensidad, reflejando si su directriz es débil o fuerte.

En el ámbito psicoeducativo existe la opinión generalizada de que las actitudes docentes pueden afectar, de modo intenso, el rendimiento de los estudiantes. Desde este contexto, se ha planteado la importancia del

estudio de las actitudes del profesorado ante el principio de integración/inclusión escolar. Las investigaciones sobre el tema han puesto de manifiesto cómo, en última instancia, el éxito o fracaso de la integración/inclusión escolar depende de las actitudes docentes hacia la misma y hacia los sujetos integrados/incluidos (Mac Millan 1976, citado en Abós, 1986).

Muchos son los conceptos de actitud que han sido utilizados por los investigadores en ciencias sociales, en especial en las áreas de Educación y Psicología.

El trabajo de Mac Millan y Col (1974) se refería al hecho de que la mayoría de los docentes de educación regular no ha tenido una preparación adecuada y un contexto suficiente con sujetos especiales; los investigadores plantearon la correlación positiva entre esta variable y la aceptación de los niños integrados.

De igual manera así como existen diversas concepciones de actitud, se observan variedad de nombres en el triple componente que la conforma, las cuales están denominadas dependiendo de las corrientes o autores: lo cognoscitivo (el cognoscitivo o perceptivo o la cognitiva), lo afectivo (el afectivo o la emocional valorativa); la predisposición a actuar (el conativo o de conducta o la reactiva que conlleva al acto).

Rosemberg y Hovland (1960) argumentan los tres componentes así:

El componente cognoscitivo o perceptivo es la idea, la categoría utilizada, al pensar valorada cognoscitivamente, y a él pertenecen

primordialmente los conjuntos de opiniones, las categorías, los atributos los conceptos.

El componente afectivo sería la emotividad que impregna los juicios, guardando una estrecha relación con las vivencias y los sentimientos; hace referencia a la valoración emocional, positiva o negativa, asociadas a lo agradable o desagradable. Es el componente más característico de las actitudes, quizá el más permanente, porque involucra sentimientos afectivos. Las actitudes sociales, en su forma más primitiva, pueden ser teñidas de afectividad.

La predisposición para actuar hace referencia a la acción que suscita las creencias o pensamientos hacia algo, las cuales desembocan en vivencias positivas/negativas. Los tres componentes explicados con anterioridad, intervienen en distinta-medida dentro de una actitud. Cada actitud posee varias características argumentadas por Campbell (1950) y de las cuales se retomarán la valencia o dirección, intensidad y consistencia.

La valencia o dirección refleja el signo de la actitud. Se puede estar a favor o en contra de algo. En principio, estar a favor o en contra de algo viene dado por la valoración emocional, propia del componente afectivo.

La intensidad se refiere a la fuerza con que se impone una determinada dirección. Se puede ser más o menos hostil o favorable a algo, se puede estar más o menos de acuerdo con algo. La intensidad es el grado con que se manifiesta una actitud determinada.

La consistencia es el grado de relación que guardan entre sí los distintos componentes de la actitud. Si los tres componentes están acordes, la consistencia de la actitud será máxima. Si lo que sabes, sientes y haces o, presumiblemente, harías, están de acuerdo, la actitud adquiere categoría máxima de consistencia.

Las actitudes tienen mucho interés para los psicólogos, porque desempeñan un papel muy importante en la dirección y canalización de la conducta social. Las actitudes no son innatas, sino que se forman a lo largo de la vida. Éstas no son directamente observables, así han de ser inferidas a partir de la conducta verbal o no verbal del sujeto. Estas se forman en el proceso de satisfacción de las necesidades, por lo que el aprendizaje tiene una importancia fundamental en la génesis de las mismas. De esta manera, las actitudes, una vez expresadas, pueden ser fortalecidas por el reforzamiento positivo y debilitadas por el reforzamiento negativo.

Una actitud puede satisfacer varios fines, y a su vez, diferentes impulsos pueden producir la misma actitud. Las actitudes pueden expresarse a través de conductas verbales y no verbales como los gestos, las expresiones faciales, la postura, el tono de la voz, etc.

Según Abós (1986), las actitudes docentes han considerado tres tipos de variables:

Primer grupo: centrado en variables denominadas estáticas referidas a datos objetivos de los docentes: edad, sexo y área geográfica del ejercicio profesional.

Segundo grupo: toma como variables independientes el contacto y la experiencia con niños deficientes, estos estudios han demostrado que uno de los factores que más condicionan las malas actitudes y prejuicios, es la falta de experiencia de trabajo con esta población.

Tercer grupo: está compuesto por estudios cuyos factores determinantes en las actitudes de los docentes, son su entrenamiento y su formación teórico-práctica en el área de educación.

En coherencia con el marco teórico de este estudio, se adoptará esta última definición de actitud que pertenece a un cuerpo teórico, debido a su sistematización posee un mayor poder explicativo. Lo importante del enfoque consiste en que la actitud establece una relación entre el significado atribuido a situaciones, personas o cosas, y la manera como actuamos ante ella, esto es, la actitud que manifestamos hacia los objetos sociales. Sin duda, las actitudes son el reflejo de nuestra personalidad. Manifestamos nuestras actitudes de muy diversas maneras y lo hacemos en situaciones bien distintas.

Es posible que las personas no se den cuenta de sus actitudes, porque en determinadas situaciones están acostumbradas a actuar de forma casi automática, impulsiva, irreflexiva y/o emotiva, sin que se hayan detenido a analizar el porqué de sus acciones, a pensar qué actitud tenían en el momento de iniciar determinado comportamiento o qué pensamientos motivaron tal conducta.

La identificación de actitudes permite mejorar el conocimiento que se tiene de sí mismo y las consecuencias de sus acciones, así como el reconocimiento de creencias que pueden ser modificadas o sustituidas cuando se develan como erróneas o irracionales.

b. Actitudes en el proceso de inclusión

Las Naciones Unidas (1988) reconocen que “las actitudes sociales hacia las personas con discapacidad pueden suponer obstáculos más importantes para su inclusión en la comunidad que los derivados de su propia deficiencia. Pero no es sólo la sociedad la que puede poner obstáculos en ese proceso de inclusión en la comunidad, sino también, la actitud de algunos profesionales que deben intervenir sobre este colectivo”.

La resistencia del colectivo docente y, en muchos casos, del personal administrativo y compañeros de clase en los procesos inclusivos, ha provocado actitudes y barreras que obstaculizan el desarrollo de una educación inclusiva, regida a la luz de principios de equidad y calidad.

La inclusión de niños en situación de discapacidad aplicada a los entornos educativos, sociales y culturales, supone reconocer el derecho a participar en dichos entornos bajo el principio de equidad. Dentro del ámbito escolar, es muy reconocido que la relación entre los niños con y sin discapacidad proporciona beneficios para ambos, tal como lo expresara Johnson y Johnson (1980), quien además destaca la contribución a la socialización de valores, actitudes, competencias y formas de percibir el mundo; al dominio de los impulsos agresivos; la influencia en las

aspiraciones y logros educativos, y en la salud psicológica de todos los estudiantes.

En la inclusión, las actitudes cobran gran relevancia, porque contribuyen de manera decisiva a su éxito, pues éstas influyen en la forma como los docentes intervienen en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y en el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades, por eso el conseguir docentes con actitudes positivas es previo a la mejora de métodos encaminados a facilitar la consecución de objetivos educativos inclusivos; en este ámbito, se observa como a través de la experiencia de las prácticas educativas ofrecidas por la universidad, se evidencia la existencia de carencias en la formación docente que interviene de manera directa en su actitud y en las posibilidades de atender adecuadamente a la diversidad de la población que se encuentra al interior de las instituciones educativas, como es el caso de la población con limitación visual, auditiva e intelectual.

Tanto Ashman (1982) así como Guardia y Monereo, (1985) reconocen que en la formación de las actitudes de los niños tiene una gran importancia la influencia de los padres y los maestros, por lo que la intervención debería abordarse en ambos frentes. En cualquier caso, la dinámica de formación y cambio de actitudes es más simple en el ámbito escolar, por la menor rigidez de las actitudes, por la mayor homogeneidad en la edad y en la pertenencia a los grupos.

Independientemente de los posicionamientos o enfoques teóricos, Oskamp (1991) recoge las principales fuentes de influencia en la formación de actitudes:

Experiencia personal directa con el objeto de actitud Existen dos aspectos para tener en cuenta. Por un lado, los hechos que marcan la vida de los sujetos, sobre todo aquellos percibidos traumáticos o desagradables, que determinarán la formación de la actitud, en un sentido o en otro. Por otro lado, la exposición continuada a personas o situaciones, puede generar actitudes, positivas o negativas, hacia las mismas. Pero la mera exposición no basta para formar las actitudes, es necesario obtener información que discrepe de nuestras expectativas iniciales.

Influencia de los padres. Normalmente, los hijos, sobre todo en edades tempranas, intentan acomodar sus actitudes a las de los padres, intentando conseguir así su validación. De este modo, las actitudes de los padres tomarán de referente los hijos a la hora de formar las suyas propias. Los padres con actitudes autoritarias, racistas, prejuiciadas, etc. influirán en la formación de esas mismas actitudes en sus hijos. Por el contrario, los padres con actitudes abiertas, tolerantes y solidarias, intentarán inculcar éstas en sus hijos. A veces los padres se sienten reacios ante el tema de la diversidad y de la inclusión de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en I.E por el desconocimiento que tienen sobre el tema, las ideas preconcebidas que se han formado, la falta de experiencias previas con ambientes escolares diversos, la ineficacia de canales de

comunicación familia-escuela, el diálogo con otros padres cuyos hijos tienen NEE (la actitud varía mucho si la problemática toca de cerca), la inadecuada organización del centro para su participación activa en éste, etc. (Domingo, 1998). Por eso se debe plantear que los padres también necesitan tener una buena información y formación sobre el tema de la diversidad, de esto dependerá su actitud y posicionamiento ante la misma, así como el sentido de influencia en la formación de actitudes de sus hijos.

Influencia de los grupos. Los grupos sociales influyen en la formación de las actitudes. La escuela, después de los padres, aparece como uno de los agentes sociales que más influencia tiene en la formación de actitudes.

c. Investigaciones de actitud docente hacia la integración escolar

Para Albericio (1991), frente a las semejanzas entre los hombres, se alza el cúmulo de sus diferencias personales, a esto llamamos “diversidad”. La sociedad actual se asume a sí misma como una sociedad plural y diversa. La diversidad y la pluralidad implican necesariamente el concepto de tolerancia. “Desde nuestro punto de vista, la cultura de la integración (que incluye la integración escolar) parte de un valor social inequívoco: el derecho a ser diferente” (García Pastor, 1993, p.32).

He aquí la necesidad de conocer como se está llevando a cabo dicho proceso de integración, y puntualmente con qué actitud los maestros del aula regular enfrentan a los pequeños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad; es decir, a niños de un grupo tradicionalmente estigmatizado y marginado, y como dijera García y otros

(1999): “Deben crearse capacidades y efectuar investigaciones regionales y nacionales para elaborar la tecnología de apoyo apropiada para las necesidades educativas especiales”.

En un principio se encontraron investigaciones que se refieren a la integración educativa, pero no puntualmente a las actitudes de los maestros, cuyo tema son las opiniones de los docentes sobre la integración educativa (Barraza Macías, 2000, citado en Reyes, 2004).

Buendía y Murga Sassoon (1995) descubren la tendencia de aquellos docentes y directores con mayor grado de preparación, tienen una actitud más favorable hacia la integración. Así también Pérez Bucio (1998) habla acerca de las actitudes erróneas frente a los niños con Necesidades Educativas Especiales en su investigación: “La formación de actitudes en la Integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales”.

Según Spann-Hilte y otros (1999, citado por Reyes, 2004) “las actitudes del profesor hacia un acercamiento interdisciplinario a la inclusión” nos dan un informe que discute los resultados que indican que la mayoría de participantes convino en que la inclusión debe consistir en un grupo de trabajo educativo, eso implica un método de colaboración de la sala de clase. Bajo estas premisas es necesario el estudio de las actitudes de los docentes hacia la inclusión de niños con NEE.

d. Actitud docente hacia la inclusión educativa

El docente al enfrentarse al proceso de inclusión puede experimentar actitudes negativas que reflejan el temor que le causa atender situaciones nuevas en el aula, quizás porque su formación docente se ha inclinado sólo en un área específica de la educación. Sin embargo, el docente considera que la inclusión es positiva y ante ella está a favor, pero existe el temor de no saber desenvolverse en el aula, lo cual se refleja en las creencias y prejuicios que se elaboran por desconocimiento.

La actitud es la disposición voluntaria de una persona frente a la existencia en general o a un aspecto particular de esta. Los seres humanos experimentan, en su vida, diversas emociones que distan de ser motivadas por su libre elección; en cambio, la actitud engloba aquellos fenómenos psíquicos sobre los que el hombre tiene uso de libertad y le sirven para afrontar los diversos desafíos de un modo o de otro (Sánchez, Díaz, Sanhueza y Friz, 2008).

Además se considera que las actitudes son experiencias hacia un objeto o situación con una dimensión evaluativa; es decir, la experiencia con el objeto o se mueve dentro de un continuo entre lo agradable, lo deseable y lo indeseable, la manifestación favorable o desfavorable hacia un objeto o situación.

Díaz y Franco (2008, p.15) en su investigación percepción y actitudes ante la inclusión educativa de los docentes de básica primaria de Soledad, mencionan que “las actitudes son pilares para este tipo de

actividades. La experiencia ha señalado, que un factor determinante en el éxito de dichas políticas de inclusión ha sido la actitud que tienen los docentes frente a la misma, si los docentes no tienen una actitud positiva hacia la inclusión educativa es muy difícil, sino imposible, que aquella se logre”.

Numerosos estudios se han centrado en las actitudes docentes, tomando variables: la edad, el sexo, el nivel socioeconómico, el nivel profesional, el tipo de formación etc. Para establecer hasta qué punto estas variables, relacionadas con las características de los profesores, influyen en dichas actitudes. A estas variables, Jurado y Sanahuja (1995) añaden otras más relacionadas con el centro:

Tipo de escuela. Es importante diferenciar si el centro es privado o público, porque esto puede influir en las actitudes docentes. Número de profesores y de alumnos del centro, número de alumnos del aula. Disminuir la ratio del aula con el fin de aumentar la calidad de enseñanza, también favorece la atención a la diversidad y la actitud positiva. Conocimiento sobre experiencias realizadas en este ámbito, cuyos resultados hayan sido positivos.

e. La inclusión educativa y atención a la diversidad

La Conferencia Mundial sobre Educación de Necesidades Especiales: Acceso y calidad, realizada en Salamanca el año 1994, permite adoptar el modelo de educación inclusiva, señala la importancia del papel de las escuelas para dar respuesta a la diversidad de necesidades

educativas de todos los alumnos y alumnas a través de la adopción y uso de una pedagogía que permita educarlos sin importar sus diferencias y donde se modifiquen la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica.

f. La educación inclusiva en el Perú

En el ámbito urbano

La educación inclusiva en el sistema educativo peruano significa el cambio de paradigma sobre la base de la concepción de los derechos humanos, permite superar el modelo de los derechos que durante décadas ha reproducido la exclusión de la población vulnerable por condiciones: sociales, culturales, étnicas, lingüísticas, físicas, sensoriales e intelectuales.

Desde las referencias internacionales y nacionales se han ido modificando los conceptos, las políticas, las culturas y las prácticas educativas, para promover la transformación del sistema escolar, para atender a todos los estudiantes, independientemente de sus características, necesidades y el contexto en que se desarrollan.

La convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad, en el Art. 24, señala que los estados partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación, asegurando un sistema de educación inclusiva en todos los niveles y modalidades educativos y la enseñanza a lo largo de la vida. El Perú, país signatario, ha hecho suyos

los alcances de la convención, formalizados a través de un Decreto Legislativo del congreso de la República, de hacer la revisión de los avances de la educación Inclusiva en el país, teniendo presentes las grandes disparidades socioeconómicas, culturales y geográficas de nuestras regiones, así como las actitudes asumidas por los actores que han originado el incremento de las barreras y la profundización de las brechas de exclusión a las poblaciones vulnerables.

El Ministerio de Educación, de acuerdo con la Constitución Política del Perú, la Ley N° 28044, Ley General de Educación, sus modificatorias, Reglamentos y el Decreto Ley N° 25762 Ley Orgánica del Ministerio de Educación, a través de la Dirección General de Educación Básica Especial, órgano responsable de la atención de las personas con discapacidad, asume la responsabilidad de proponer los cambios que el sistema educativo requiere para lograr una educación de calidad con equidad para estas personas, con igualdad de condiciones y oportunidades, con la participación de la familia y comunidad.

El sistema educativo peruano ha experimentado, durante los últimos cuarenta años, una serie de cambios profundos y significativos en las políticas, culturas y prácticas, los cuales se reflejan en la escuela y en la comunidad educativa, para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad.

Ha sido largo el camino de la Educación Especial en la atención a este colectivo, desde las propuestas basadas en terapias individualizadas,

con un enfoque clínico rehabilitador y en instituciones educativas especiales: totalmente divorciadas de la educación regular prevista para estudiantes “normales”, hasta la implementación de un modelo social basado sobre un enfoque de derechos, siendo el más importante el derecho a una educación de calidad en igualdad de condiciones y oportunidades, conjuntamente con sus pares, en instituciones educativas regulares así como lo propone la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en su Art. 24 (ONU-2006), ratificado por el gobierno peruano en el 2007.

Reseñando el camino recorrido en el Perú, el año de 1971 fue creado en el Ministerio de Educación un órgano normativo que ubica a la Educación Especial como una Modalidad del Sistema Educativo, responsable de formular las políticas y las orientaciones técnico-pedagógicas para el desarrollo de la educación especial a nivel nacional.

Por tanto, la educación inclusiva es el concepto por el cual se reconoce el derecho de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, a una educación de calidad, la cual considere y respete las diferentes capacidades y necesidades educativas, costumbres, etnias, idioma, discapacidad, edad, etc. Además reconoce que niños, niñas y adolescentes, al igual que todas las personas, tenemos los mismos derechos sin discriminación alguna. También permite que todos los alumnos podamos beneficiarnos de una enseñanza adaptada a las

necesidades, realidades y no solo aquellos que pudieran tener necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.

Asimismo, reconoce que todos los niños, niñas y adolescentes, pueden aprender y hacer, con el apoyo y adaptaciones que pudieran necesitarse. Por otro lado, pretende eliminar las barreras que limitan el aprendizaje o la participación de todos los niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo, sean de infraestructura, sociales o culturales. Inclusive reconoce que toda sociedad es educadora y que se compromete a la inclusión. Busca generar igualdad de oportunidades para todos.

En el ámbito rural

“Los esfuerzos realizados desde el sector educación y el sector privado no han sido suficientes para disminuir las diferencias de acceso a servicios educativos de calidad. Se mantienen desigualdades entre escuela rural y urbana y entre escuela pública y privada, tanto en relación a la infraestructura y al equipamiento como respecto a contenidos, tecnologías y horas efectivas de aprendizaje”.

Es muy frecuente la existencia de centros unidocentes particularmente en las áreas rurales. Un porcentaje muy alto de los estudiantes de primaria rural recibe un pésimo servicio educativo (Plan Nacional de Acción para la Infancia 2002-2010). “El mayor número de niñas excluidas del sistema educativo proviene de familias extremas del área rural”.

En el ámbito de la UGEL de Casma

La DIGEBE estableció los lineamientos de política y las normas pertinentes en el marco de la Ley General de educación y sus reglamentos, a fin de asegurar la calidad del servicio educativo en las instancias de ejecución descentralizada, formulando las normas complementarias para la organización y funcionamiento de los CEBE-SAANEE, PRITE y CREBE, la atención al talento y superdotación y para las acciones de sensibilización y movilización por la educación inclusiva.

La DIGEBE ha planteado un modelo de intervención de los profesionales, quienes conforman el Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), como una unidad operativa itinerante, responsable de orientar al personal directivo y docente de las instituciones educativas inclusivas de todos los niveles y modalidades del sistema educativo, fundamentalmente para las orientaciones en los apoyos y recursos complementarios y específicos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

En concordancia con estas normas, el CEBE N° 02 “Agustín Evans” jurisdicción de la UGEL de Casma, Región Ancash, único en la provincia, el año 2006 dio inicio a la inclusión educativa, con una serie de carencias tanto profesionales y recursos (materiales y equipos). Sin embargo, el CEBE y SAANEE, conscientes del trabajo colaborativo entre los diferentes actores de la comunidad educativa de las distintas instituciones educativas regulares inclusivas, hicieron esfuerzos denodados para complementar la acción de los maestros y ampliar su capacidad de respuesta en favor de la participación y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

A continuación se presenta un cuadro resumen del proceso de
Inclusión Educativa en I.E inclusivas de la UGEL Casma:

		2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
I.E PÚBLICAS INCLUSIVAS	RURAL	2	1	0	3	1	2	3	5	5
	URBANA	3	3	5	5	6	6	7	6	8
DOCENTES INLUSIVOS	HOMBRES	2	1	1	6	5	6	6	7	6
	MUJERES	3	6	7	7	4	10	16	11	14
ESTUDIANTES INCLUIDOS	HOMBRES	4	6	6	8	5	16	19	20	40
	MUJERES	3	2	2	6	4	3	12	14	25
NIVEL EDUCATIVO DE EST./NEE	INICIAL	0	0	0	0	1	1	1	2	0
	PRIMARIA	7	8	8	14	6	7	9	32	53
ESTUDIANTES INCLUIDOS POR GRADOS EN EL NIVEL PRIMARIO	1° GRADO	1	1	2	1	0	5	9	7	6
	2° GRADO	2	2	0	3	1	7	13	12	30
	3° GRADO	2	2	2	4	3	0	2	4	9
	4° GRADO	2	1	2	1	2	7	1	1	5
	5° GRADO	0	2	2	5	1	0	3	2	1
	6° GRADO	0	0	0	0	1	0	2	5	2
TIPO DE DISCAPACIDAD DE E/NEE	INTELECTUAL	7	7	8	14	9	19	31	33	50
	AUDITIVA	0	1	1	0	0	0	0	0	0
	OTROS	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CONDICIÓN DE DOCENTES	NOMBRADO	6	7	6	12	8	15	23	23	25
	CONTRATADO	0	0	2	1	1	1	1	1	1
N° DOCENTES EQ.SAANEE	APOYO A LA INCLUSIÓN	3	3	3	4	4	4	4	5	5

Fuente: CEBE N° 02 "Agustín Evans"-informes UGEL de Casma.

B. Práctica docente

a. Diferencias a tomar en cuenta

Necesidades educativas comunes. Son las que tenemos todas las personas, niños, niñas, adolescentes, las compartimos sin distinción. Relacionarnos con los demás, desarrollar nuestra identidad y autoestima, nuestro pensamiento lógico

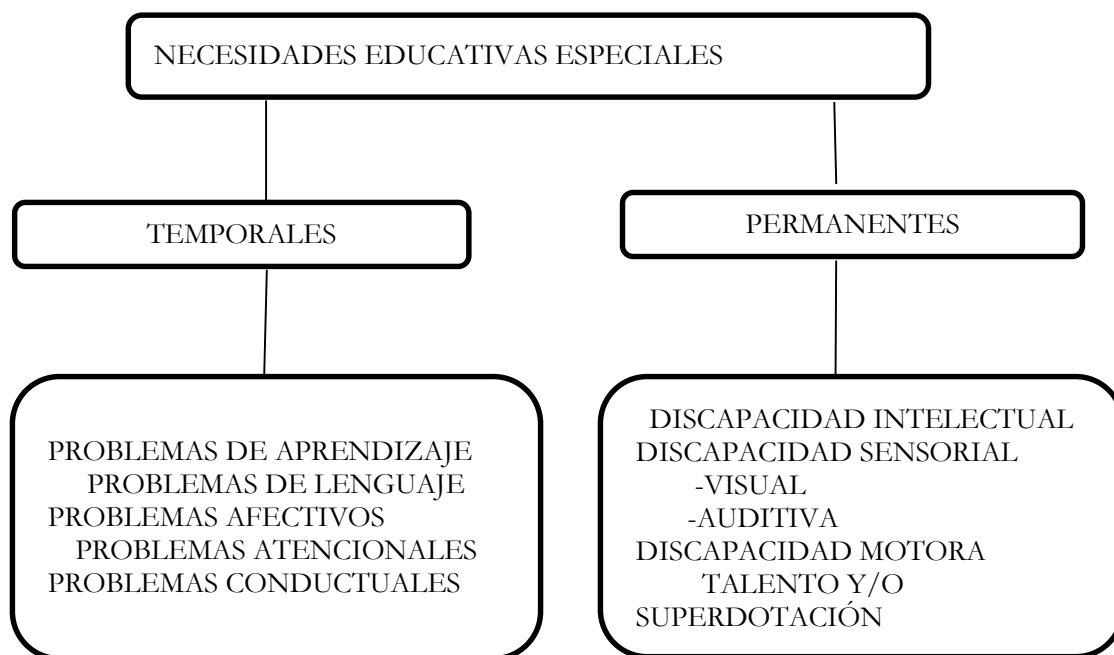
Necesidades educativas individuales. Son propias de cada persona, niño, niña o adolescente. Responden al concepto de diversidad. Requieren de atención pedagógica especializada, cada estudiante tiene motivaciones, experiencias, ritmos y capacidades diferentes.

Necesidades educativas especiales. Son necesidades específicas de algunas personas, niños, niñas o adolescentes, requieren atención y apoyo especializado, distinto del requerido habitualmente por la mayoría de alumnos. No están referidos necesariamente a una condición de discapacidad. “Cualquier niño o niña puede, ya sea en forma temporal o permanente, experimentar dificultades en su aprendizaje y que, independientemente del origen de las mismas, el sistema educativo debe proveerle las ayudas, recursos y apoyos especiales para facilitarles su proceso educativo”.

Son aquellos estudiantes quienes presentan dificultades de aprendizaje o desfases en relación con el currículo que les corresponde por edad, requieren para ser atendidas medios de acceso al currículo, adaptaciones en el currículo mismo y/o una atención especial a la estructura social y clima emocional en el que tiene lugar el hecho educativo (Warnock, 1979).

“Todas estas necesidades deben tenerse en consideración al elaborar el currículo”

Las Necesidades Educativas Especiales (NEE) pueden ser de dos tipos: temporales y permanentes.



Las necesidades educativas especiales temporales requieren una atención especializada. Las necesidades educativas especiales permanentes están asociadas a discapacidad o talento. En la actualidad, el avance científico-tecnológico ha permitido en el caso de algunas personas con discapacidad auditiva, a través de un implante coclear, escuchar, con la cual la condición de discapacidad desaparece.

Existen también dificultades de aprendizaje que involucran al docente, aquí se encuentran las dispedagogías. Éstas son cualquier alteración en el aprendizaje escolar provocado por la utilización inadecuada o deficiente de un método, técnica o procedimiento didáctico.

¿Por qué se presentan las dispedagogías? Se presentan por la poca organización del aula, por el uso inadecuado de las metodologías, por la falta de planificación curricular, por las clases saturadas, por los ambientes físicos no adecuados, por la poca preparación, especialización, actualización y motivación docente, por la mala relación profesor-alumno.

b. Cómo podemos atender las NEE

- ✓ Desarrollando metodologías activas y participativas de acuerdo con las necesidades de los niños, niñas y adolescentes.
- ✓ Propiciando un clima afectivo favorable.
- ✓ Garantizando aulas organizadas.
- ✓ Mejorando la infraestructura escolar y de la comunidad, para que todos puedan transitar con comodidad. Hacerlas accesibles todos los servicios en general. Promoviendo ciudades amigables.
- ✓ Contando con equipos, materiales, herramientas pedagógicas específicas, para el uso del sistema braille, el lenguaje de señas, lectoras virtuales.
- ✓ Haciendo adaptaciones al currículo, para saber qué, cómo, cuándo y con qué enseñar y evaluar.

c. Cómo se entiende ahora la discapacidad

- ✓ En relación con la salud. Se refiere a la limitación de funciones y necesidades de rehabilitación.

- ✓ En relación con el ámbito educativo. Nos referimos a que los niños, niñas y adolescentes tienen capacidades diferentes y necesidades diferentes de educación.
- ✓ En relación con el trabajo, se habla de discapacidad temporal, permanente o funcional.

Evolución del concepto de discapacidad

Concepto de discapacidad según :	¿Qué es?	¿Qué causas tiene?	¿Cómo se trata?	¿Qué tipos de políticas requieren?
Modelo médico	Es un problema personal. Es un déficit	Causado por enfermedad o trauma	Con cuidados médicos individuales a las personas a las necesidades de la sociedad.	Reformar políticas públicas de atención a la salud.
Modelo social	Es un problema de la sociedad	Ineficiencia de la sociedad para responder a las necesidades de las personas	Realizando modificaciones ambientales para la participación plena con discapacidad.	Políticas sociales ambientales de infraestructura, cambio de actitud enfocadas desde los DD.HH
Modelo Universal	Plantea que la discapacidad no es un atributo que diferencia a una característica intrínseca de la condición humana. Ser humano significa en esencia ser limitado.	Ausencia de políticas integrales para toda la población. Es más bien un modelo preventivo que enfrenta la discriminación.	Superando la estigmatización y discriminación el involucramiento de todos y políticas integrales, fuerte énfasis en el enfoque de DD.HH.	Políticas integrales y el involucramiento de todos los agentes sociales y políticos

d. Relación entre equidad y educación inclusiva

En la cumbre de las Américas (1989) se ha señalado que la equidad es la creación de condiciones, para que toda la población se eduque con calidad, reduciendo los efectos que provoca la desigualdad económica y social.

En el Perú, el 20% de los niños, niñas y adolescentes tiene alguna discapacidad y no todos van a la escuela. Si hablamos de equidad, la educación debe llegar a esta población y a escuelas que incluyen a todos y todas.

“La equidad es un factor fundamental para conseguir un mayor desarrollo y una cultura de paz basada en el respeto y valoración de las diferencias y en la tolerancia. Difícilmente se puede aprender a respetar las diferencias si no se convive con ellas, si las diferencias de cualquier tipo se obvian y se excluyen. Una cultura de paz tiene que ver con equidad, justicia e igualdad” (Rosa Blanco, UNESCO).

e. Qué ofrece la escuela inclusiva a los niños y niñas

- ✓ Aceptación
- ✓ Comprensión
- ✓ Buen trato
- ✓ Adaptaciones: curriculares, infraestructura, metodológicas.
- ✓ Expectativas de desarrollo (de acuerdo con las potencialidades de los niños y niñas), incluyendo a personas con discapacidad en la escuela.
- ✓ La normatividad vigente abre las puertas de los colegios e instituciones de Educación Básica Regular, Educación Básica

Alternativa y Educación Técnico Productiva, a toda la comunidad, incluyendo a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Porque la educación es un derecho de todos y todas.

- ✓ Es la oportunidad de generar nuevos conocimientos y habilidades a todos los niños, niñas y adolescentes, así como a la comunidad educativa en pleno, y a la sociedad en su conjunto, a ser tolerantes, solidarios, democráticos, ya reconocer como ciudadanos con derechos, entre ellos, a una educación de calidad que les permita enfrentar la pobreza en la que vive más del 50% de nuestra población.
- ✓ Generamos capital social, es decir, confianza entre diferentes actores sociales promoviendo la participación concertada de padres de familia, alumnos, profesores y autoridades.

f. Las escuelas inclusivas

Las escuelas inclusivas son escuelas para todos, buscan favorecer la igualdad de oportunidades y la completa participación de quienes integran la comunidad educativa, para que se contribuya una educación más personalizada, fomente la solidaridad entre todos los alumnos, docentes, padres de familia y comunidad. A continuación algunas de las características se consideran:

- ✓ La escuela entiende la inclusión como un proceso de cambio, en constante revisión para aumentar el acceso, la permanencia, la participación y el éxito en el aprendizaje.
- ✓ La escuela considera una actitud positiva hacia la diferencia como valor, las posibilidades educativas de la diversidad, la importancia

de convivir con personas diversas para crear una sociedad más respetuosa e inclusiva

- ✓ La escuela, valorando la diversidad, ve positiva la presencia de alumnos con más necesidad de ayuda.
- ✓ La escuela considera la incorporación de alumnos con NEE contribuye al fomento de valores inclusivos; por ejemplo, valorar la diversidad o contribuir a una sociedad más justa y democrática y supone un reconocimiento efectivo de sus derechos.
- ✓ La escuela está comprometida activamente en la identificación, reducción o supresión de las barreras a la participación y al aprendizaje.
- ✓ La escuela en su Proyecto Educativo y en la normativa, muestra abiertamente su voluntad inclusiva posibilitando el derecho de todos los alumnos a aprender juntos.
- ✓ Se evita cualquier forma de discriminación: en el acceso, en los agrupamientos, en el desarrollo de actividades, etc.
- ✓ La escuela fomenta mecanismos para que todos se sientan bien acogidos con el fin de crear una comunidad inclusiva, se promueven actuaciones dirigidas a dar la bienvenida a las personas que se incorporan de nuevo-alumnado, profesorado o familias.
- ✓ Las actividades desarrolladas en el aula utilizan de forma sistemática el aprendizaje cooperativo.

g. Perfil del docente inclusivo

El docente de EBR, EBA y ETP, asume un nuevo rol: “el ser un docente inclusivo” y debe iniciar conociendo la naturaleza de la cultura que enseña, ser consciente de lo que significa una escuela inclusiva, ser crítico, reflexivo, trabajar cooperativamente, ser autónomo y responsable, saber analizar, y tomar decisiones para brindar una respuesta educativa a todos sus estudiantes respetando y valorando sus particularidades.

- ✓ El docente inclusivo no hace el camino para sus estudiantes, sino que los acompaña mientras ellos lo van descubriendo.
- ✓ Reconoce y valora las diferencias individuales y las concibe una fuente de enriquecimiento personal y social.
- ✓ Reivindica a la I.E. como el ambiente natural del niño o joven para desarrollarse y lograr aprendizajes en igualdad de condiciones y oportunidades.
- ✓ Promueve el cambio de actitudes y concepciones en la comunidad educativa para lograr un trabajo conjunto y participativo.
- ✓ Motiva la innovación permanente de la institución educativa para mejorar su organización y su propuesta curricular.
- ✓ Actúa logrando el compromiso de la comunidad y la participación activa de la familia, en la atención a la discapacidad.
- ✓ Elabora conjuntamente con los profesionales del SAANEE, las adaptaciones curriculares que requiera, de acuerdo con las necesidades educativas especiales de estudiante.

- ✓ Conoce y aplica estrategias de evaluación diferenciada, acorde con las necesidades educativas especiales del estudiante.
- ✓ Involucra a la familia y a la persona quien apoya al estudiante en la adquisición de capacidades, habilidades y destrezas.
- ✓ Adecua los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las características y capacidades de cada estudiante.
- ✓ Diseña y pone en práctica procesos e instrumentos de gestión pedagógica muy variada y sobre todo flexible a cambios y modificaciones permanentes.
- ✓ Brinda espacios para que apliquen de forma autónoma lo aprendido de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje de cada estudiante.
- ✓ Utiliza de manera óptima los recursos disponibles en el aula, de la I.E. y en la comunidad para brindar mayores oportunidades de aprendizaje.
- ✓ Organiza los espacios del aula para favorecer la autonomía y las posibilidades de desplazamiento de los alumnos dentro de ella.
- ✓ Crea un clima de respeto y valoración entre alumnos.
- ✓ Aprende a manejar los tiempos y los espacios; flexibiliza el tiempo facilitando la individualización de la enseñanza.
- ✓ Comparte y colabora con los demás docentes, trabaja en equipo, pregunta, comenta, intercambia y así mejora la acción.
- ✓ Reconoce y acepta que avanza más colaborando que compitiendo.

- ✓ El docente inclusivo es un líder transformacional.

Consideramos las conclusiones que Tovar (2005) tiene como un valioso aporte para contextualizar la educación inclusiva, para personas con discapacidad en el Perú. Algunas de sus conclusiones se presentan a continuación:

El no poseer datos cualitativos y cifras exactas sobre las personas con discapacidad hace que las políticas educativas dirigidas a personas con discapacidad sean inconsistentes, ya que no se sabe a ciencia cierta cuál es la demanda, es decir, cuántas personas y, en especial, cuántos niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad existen en el Perú. Este vacío demuestra la falta de reconocimiento de las personas con discapacidad y, por consiguiente, su invisibilización; lo cual debe ser revertido.

Las políticas educativas públicas presentan dos desafíos: el primero es diseñar políticas de discriminación positiva e inclusión, a fin de reducir la exclusión educativa; el segundo desafío se refiere a la necesidad de incorporar en las políticas públicas diversos temas: salud, transporte, a fin de complementar la inclusión educativa; es decir, utilizar el criterio de intersectorialidad.

Las políticas públicas deben visualizar a la educación inclusiva como base de una educación para la diversidad y, así, ir en contra de las políticas excluyentes que impiden satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos y alumnas.

Los derechos de las personas con discapacidad no se cumplen debido a que, por un lado, no se tiene un presupuesto suficiente que cubra el costo de los recursos materiales elementales e infraestructura accesible para la inclusión efectiva, y otro, porque existe una resistencia cultural y desconocimiento del problema siendo sinónimo de exclusión.

Los resultados no se miden solo por la cobertura sino por los efectos que producen y, por ello, se necesita que la educación sea de calidad. Se han obtenido avances para la inclusión educativa (hay mayor aceptación hacia los niños y niñas con NEE asociadas a discapacidad, la desconfianza de los docentes ha ido disminuyendo, etc.). Sin embargo, se desconocen los logros en el aprendizaje de los niños incluidos. Asimismo, los docentes y autoridades desconocen cómo asumir el aprendizaje paulatino de esta población.

La educación debe ser entendida a partir de su capacidad para construir y reproducir sentidos, valoraciones, prácticas y principios socialmente postulados y jurídicamente establecidos. Las políticas públicas deben estar orientadas a lograr una sociedad justa y ello –nos dice Tovar– implica que la acción de las escuelas se transforme, para devenir en un acto cultural que busca mejorar la sociedad, de modo que todos sus integrantes desarrollen un capital social y cultural que les permita construir solidariamente un futuro compartido.

Por último, hemos considerado pertinente presentar algunas ideas contenidas en el Informe Mundial sobre la Discapacidad del año 2011,

elaborado por la Organización Mundial de la Salud y el Banco Mundial, debido al concepto de discapacidad que presenta y, sobre todo, por el tratamiento que hace sobre el derecho que tienen las personas con discapacidad de recibir una educación de calidad.

Según la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), el Informe enfatiza que la discapacidad no es un atributo de la persona sino el producto de la interacción dinámica entre condiciones de salud, factores contextuales, tanto personales como ambientales que hacen que una persona tenga limitaciones para realizar actividades y vea restringida su participación en la sociedad, teniendo mínimas o nulas oportunidades para desarrollarse plenamente.

Sobre el capítulo concerniente a educación, el informe expresa que la educación es un derecho prioritario para los niños con discapacidad y que éstos deben ser educados en aulas convencionales con otros niños de su misma edad, debiendo ser éste un proceso de calidad para lo cual es necesario realizar cambios estructurales en el sistema educativo que permitan la formación de capital humano y contribuyan para lograr su participación en la vida social y económica; solo de este modo se logrará tener sociedades verdaderamente inclusivas y equitativas.

Por otra parte, en este capítulo se presentan algunas barreras que impiden la educación de los niños con discapacidad. En una primera categoría se agrupan las barreras referidas a problemas sistémicos, tales como relegar el abordaje de la educación para estudiantes con

discapacidad únicamente a los Ministerios de Desarrollo Social o el de Salud, lo cual refleja un abordaje aislado y segregado y con visión asistencialista muy diferente a lo que se busca con el modelo educativo inclusivo que se basa en la promoción de la igualdad de oportunidades; asimismo, se ve poca o insuficiente legislación, políticas, metas y planes para incluir a los niños con discapacidad, así como recursos insuficientes para satisfacer las necesidades de todos los niños con discapacidad. En la segunda categoría están los problemas basados sobre la escuela: el empleo de enfoques educativos poco flexibles que generan exclusión, formación deficiente de los docentes para atender a estudiantes con discapacidad, barreras físicas de acceso a la escuela, barreras actitudinales de los actores educativos, entre otros.

Entre las recomendaciones que figuran en este capítulo tenemos: formular políticas claras de inclusión educativa de niños con discapacidad en aulas convencionales, implica llegar a consensos sobre la definición del término educación inclusiva, NEE, así como mejorar la información sobre el nivel y la naturaleza de las NEE para determinar los apoyos necesarios. Otra de las recomendaciones es promover sistemas de seguimiento y evaluación sobre eficacia de la educación inclusiva.

Asimismo, crear las bases para un trabajo cooperativo entre centros de educación especial y escuelas regulares, brindar apoyo a los docentes para que éstos empleen modelos flexibles que permitan atender adecuadamente las necesidades de los educandos; así como revisar

políticas de evaluación, clasificación y ubicación de los alumnos teniendo en cuenta la naturaleza interactiva de la discapacidad. Por último, se recomienda fortalecer la participación de padres de familia, comunidad, de adultos con discapacidad y organizaciones de personas con discapacidad para que participen en actividades relacionadas con la educación de los estudiantes con discapacidad.

Por otro lado, la investigación titulada *La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en España*, conforme a la investigación de De Haro, Escarbajal y Martínez (2010:158) se pueden identificar los siguientes logros y retos con relación a la educación inclusiva en España:

- ✓ Existe un desarrollo legislativo que busca la mejora en la atención a la diversidad, no solamente a nivel escolar sino también a nivel personal, social y laboral.
- ✓ Incremento del grado de participación de los padres en la vida del centro escolar.
- ✓ Hay un cambio en la concepción de las actitudes de la sociedad respecto a las personas con discapacidad.
- ✓ Mayor acceso al mundo laboral, con consideración de las capacidades, intereses y motivaciones del alumnado.
- ✓ Incorporación del alumnado a la sociedad del conocimiento y la información mediante el uso de las nuevas tecnologías.

- ✓ Fomento de buenas prácticas de escuela inclusiva, haciendo énfasis en que los beneficios no son solo para un grupo de alumnos, sino que promueven un aumento en la calidad de la enseñanza para todos.
- ✓ Uno de los retos consiste en la nueva formación del profesorado, quienes deben poseer no solo conocimiento específico, sino también conocimiento para atender la diversidad.

h. Uso de prácticas inclusivas

Las prácticas educativas inclusivas se definen como las estrategias de enseñanza utilizadas por el profesor en el aula, para adaptarse y atender las necesidades educativas de todos sus alumnos, favoreciendo la participación de los estudiantes con NEE. Se pretende conocer qué estrategias utilizan con más frecuencia los docentes para responder a las necesidades educativas especiales de sus alumnos.

Se entiende por estrategias o prácticas educativas inclusivas aquel tipo de estructuras, tareas y/o actividades que ofrecen oportunidades reales para aprender a todo el alumnado. Kame'enui y Carnine (1998, citado por Chiner, 2011) sugieren que la forma de enseñanza utilizada por los profesores en las aulas es crítica y clara para el desarrollo de la inclusión. Estos autores consideran que la capacidad de los profesores para presentar, por ejemplo, materiales de aprendizaje de forma motivadora y ordenada que reconozcan la individualidad a la vez que se atiende las necesidades del grupo, es uno de los mayores retos a los que se han de

enfrentar los profesores de las aulas inclusivas. El abanico de estrategias que puede utilizar el profesorado para responder a las necesidades educativas de sus alumnos es amplio y se va desde las adaptaciones más generales (estrategias de carácter organizativo), en las que el profesor realiza ajustes de la enseñanza para atender las diferencias inicialmente encontradas, a las adaptaciones específicas (estrategias didácticas), en las que el profesor hace cambios o ajustes más especializados en el currículo e implican modificaciones en alguno o en varios de sus elementos (Cardona, Reig y Rivera, 2000).

El desarrollo de un buen currículo depende, según Rose (1998), de los siguientes aspectos: a) el conocimiento de los profesores sobre las necesidades de sus alumnos y su capacidad para ajustar las estrategias de aprendizaje a estas necesidades; b) las habilidades para manejar de forma efectiva el aula; c) el uso apropiado de los recursos; d) el compromiso por una participación total de los alumnos; y e) el uso prudente de apoyo del aula. De acuerdo con este autor, sólo cuando todas estas áreas se desarrollen suficientemente se alcanzará la plena inclusión.

Las adaptaciones curriculares han centrado toda la atención, excluyendo otro tipo de estrategias educativas que la literatura destaca como muy útiles, para atender a la diversidad del alumnado y que destacan en la iniciativa y el estilo instructivo del profesor. Junto a los ajustes y modificaciones del currículum, el profesor ha de poner en marcha diferentes estrategias educativas de carácter más general que contribuyan a favorecer

el aprendizaje de todos los alumnos en el aula, adaptándose a las diferencias individuales, pero sin dejar de lado la enseñanza del grupo-clase. En este sentido, la literatura describe un conjunto de estrategias que según muestra la investigación han resultado ser efectivas para favorecer el aprendizaje de todos los alumnos en aulas altamente diversas. Aunque puede tomar denominaciones variadas, las más comunes aparecen bajo el nombre de estrategias de organización y manejo efectivo del aula, estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes, estrategias de agrupamiento y estrategias de adaptación de las actividades.

a) Las estrategias de organización y manejo efectivo del aula se entienden como las acciones del profesor para organizar y mantener el orden en el aula y crear un ambiente de aprendizaje adecuado para los alumnos. La investigación ha demostrado que cuando se establecen unos patrones de funcionamiento de aula desde el principio de curso, se favorece un clima de aprendizaje más motivador donde los alumnos están más centrados en su aprendizaje y reducen las conductas disruptivas (Emmer y Anderson, 1980).

b) Las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes hacen referencia a las distintas técnicas que utiliza el profesor con el objeto de que el alumno aprenda de manera más eficaz. Dichas estrategias contribuyen, asimismo, a una mejora en el rendimiento de los alumnos. Palicsar (1986) destaca, por ejemplo, la enseñanza estratégica; es decir, el empleo de técnicas que ayuden a los alumnos a aprender, como

el pensamiento en voz alta, estrategias de memorización, de resolución de problemas, de motivación, etc. para favorecer el aprendizaje.

c) Las estrategias de agrupamiento consisten en formar grupos de distintos tamaños y según distintos criterios, de acuerdo con los objetivos planificados y las necesidades de los alumnos. La investigación sugiere que todos los alumnos tanto los de bajo, medio, como de alto nivel de competencia se benefician (Slavin, 1987) y que un número reducido de grupos (3-4) es preferible a un número excesivo (6-7). Cuando se comparan grupos homogéneos con heterogéneos, el efecto favorece al agrupamiento homogéneo aunque ambas modalidades, para ser efectivas, requieren la adaptación de los métodos y de los materiales de enseñanza. La investigación sugiere además que el agrupamiento flexible favorece el desarrollo de habilidades sociales, además de las académicas (Johnson y Johnson, 2000; Hughes, 2001) y el respeto entre alumnos de diversa procedencia y características. La tarea de los miembros del grupo no es hacer algo en equipo, sino aprender del equipo (Cardona, 2006), al tiempo que se da una responsabilidad individual para participar y aprender (Davidson, 2002).

d) Por último, las estrategias de adaptación de las actividades y de los materiales hacen referencia a los ajustes que realiza el profesor de las actividades programadas para el grupo, así como de los materiales, ya sea en el contenido o en el formato, para favorecer el acceso de todos los alumnos al currículum y fomentar su participación.

Las buenas prácticas educativas inclusivas se deben entender como una actuación “situada”, que adquiere sentido y es viable a partir de una realidad concreta, de unos condicionamientos estructurales que la hacen única e irrepetible. No hay buenas prácticas sino que dependen del contexto en el que se desarrollan.

Lo que se valora como buena práctica en una institución educativa quizá no lo sea en otra. No se trata tanto, pues, de compararse e imitar lo que otros hacen sino de reflexionar sobre la situación actual de cada comunidad educativa, hacerse preguntas para identificar los pasos a seguir que permitan acercarnos a los indicadores que se desprenden de la definición y que en la medida de lo posible hemos intentado recoger en los principios que se contemplan. En consecuencia, las “buenas prácticas” nos pueden ayudar a trazar el camino e ilustrar algunos tramos del recorrido; su finalidad es, pues, dar el primer paso, es el punto de partida.

Podemos concluir que constituye una “buena práctica”, toda actuación que se oriente, a partir del compromiso del profesorado, el estudiante y las familias, a promover la presencia, la participación y el éxito de todo los estudiantes, sobre todo de aquellos en mayor situación de vulnerabilidad.

j. El SAANEE y las buenas prácticas inclusivas

La ubicación del niño con necesidades educativas especiales en un aula, no es una respuesta de la inclusión, se hace necesaria el apoyo y asesoramiento a los profesores, para que puedan utilizar técnicas

alternativas y, sobre todo, para observar la clase desde el enfoque de la diversidad y no desde la tradicional homogeneidad; esto significa, entre otras cosas, saber evaluar la situación del aula, incluyendo el ritmo y estilo de aprendizaje de cada estudiante y las características del proceso de aprendizaje; tener conocimientos sobre el diseño y la planificación de la enseñanza y, al mismo tiempo, saber incorporar las demandas del niño con discapacidad y de sus familiares, sin olvidar que en el ámbito del aula se ha de procurar el equilibrio entre la comprensión de todos los niños y la atención a las diferencias individuales.

Para ser instituciones educativas inclusivas no basta sólo una disposición favorable para aceptar la inclusión, el cambio de las actitudes mostradas por los distintos miembros de la comunidad educativa (maestros, directivos, incluso padres, compañeros, etc.) es necesario brindar las condiciones necesarias.

Esto implica que los servicios de apoyo y asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales SAANEE asuma como una de sus funciones básicas la transformación de las instituciones de educación básica, en organizaciones efectivas e innovadoras capaces de ofrecer una educación pertinente y de calidad, realzar el potencial de las personas y aportar al desarrollo social, el SAANEE debe respetar la autonomía de las escuelas, deben orientar la gestión pedagógica e institucional, dirigida a transformar la práctica. Entre los aspectos para las buenas prácticas mencionamos algunas de ellas:

1. Las concepciones y la cultura de la escuela. El progreso hacia la inclusión guarda una estrecha relación con el “pensamiento” y las creencias de la comunidad educativa y, en definitiva, con la cultura de la escuela; existen evidencias de que las mayores dificultades para el cambio, muy a menudo, se ubican en estos ámbitos. En consecuencia, conviene que nos preguntemos acerca de lo que significa tanto para el profesorado como para las familias y el de los estudiantes.

1.1. La escuela entiende la inclusión como un proceso de cambio, en constante revisión e inacabado, para aumentar el acceso, la permanencia, la participación y el éxito en el aprendizaje.

1.2. La escuela concibe que las necesidades educativas de los alumnos no son debidas únicamente a sus características personales, también influye el contexto, facilitando o dificultando los futuros aprendizajes.

1.3. La escuela considera que la incorporación de alumnos con NEE contribuye al fomento de valores inclusivos. Valorar la diversidad o contribuir a una sociedad más justa y democrática y supone un reconocimiento afectivo de sus derechos.

1.4. La escuela, valorando la diversidad, ve positiva la presencia de alumnos con más necesidades de ayuda.

1.5. La escuela está comprometida activamente en la identificación, reducción o supresión de las barreras a la participación y al aprendizaje.

1.6. La escuela, en su proyecto educativo institucional y en la normativa, muestra abiertamente su voluntad inclusiva posibilitando el derecho de todos los alumnos a aprender juntos.

2. Las actuaciones y las prácticas de la escuela. Resultan decisivas para el éxito de la inclusión las experiencias (las oportunidades, los apoyos, la relación) que la escuela ofrece a todo el alumnado y en particular aquellos con mayor riesgo de exclusión. Es importante el compromiso y liderazgo del equipo directivo en el proceso de inclusión aplicando las prácticas educativas como son las la existencia de actuaciones de bienvenida, el papel del profesorado, la evaluación de los alumnos con NEE y el concepto de apoyo a la diversidad que alienta las prácticas.

2.1. La escuela fomenta mecanismos para que todos se sientan bien acogidos, con el fin de crear una comunidad inclusiva, se promueven actuaciones dirigidas a dar la bienvenida a las personas que se incorporan de nuevo.

2.2. El equipo directivo está comprometido y apoya el avance que realiza la escuela hacia la educación inclusiva asegurando el derecho de todos los alumnos a una educación de calidad

2.3. El equipo directivo facilita momentos y espacios para la reflexión conjunta del profesorado bajo un clima de colaboración.

2.4. Existencia en la escuela de profesorado especializado que pueda aportar los apoyos necesarios a los alumnos.

2.5. En el momento de determinación de las necesidades/dificultades que presentan determinados alumnos no sólo se tienen en cuenta las características del alumno, sino sobre todo la relación con el docente y los compañeros en el contexto del aula y la escuela.

3. La inclusión como proceso de innovación y mejora en la escuela. Las experiencias de educación inclusiva en la mayoría de países muestran que la mejor manera de progresar en la inclusión es pensar, diseñar e implementar los cambios necesarios de forma compartida en el marco de un proceso sostenido de innovación educativa; en este sentido, explorar los aspectos que se relacionan a continuación pueden ayudar a identificar el camino a seguir:

3.1. Las prácticas inclusivas realizadas en la escuela deben basarse en experiencias previas o investigaciones anteriores.

3.2. Las prácticas inclusivas realizadas en la escuela deben de ser planeadas a través de una reflexión conjunta que implique a tantos profesores y miembros de la comunidad como sea posible, incluyendo siempre que sea posible a los alumnos.

3.3. Las prácticas inclusivas deben plantear claramente cuáles son sus objetivos y cómo van a ser evaluados.

3.4. La intervención pedagógica se debe establecer a partir del conocimiento previo del alumno y teniendo en cuenta sus capacidades.

3.5. En el aula se trabaja con la totalidad de los alumnos la comprensión de las diferencias (antecedentes culturales etc.)

3.6. Las actividades desarrolladas en el aula utilizan de forma sistemática el aprendizaje cooperativo.

4. Los apoyos a la inclusión. Avanzar hacia la inclusión exige obtener el máximo provecho de distintos profesionales que ofrecen apoyo a los alumnos con mayores necesidades y de los recursos disponibles

empezando por los miembros de la comunidad educativa así los propios alumnos, las familias y el profesorado constituyen verdaderas fuentes de apoyos, por lo que conviene explorar su funcionalidad actual.

4.1. Los profesores asumen como propio a todo el alumnado.

4.2. Existe coordinación de todos los profesionales que ofrecen apoyo (independientemente de su naturaleza) a los alumnos con NEE.

4.3. Los apoyos incluyen la participación de las familias y de miembros de la comunidad.

4.4. Los apoyos incluyen la participación de las familias y de miembros de la comunidad.

5. Las perspectivas de las prácticas inclusivas. Todo proceso de innovación y mejora debe incluir previsiones relacionadas con su evaluación: objeto de hacer los cambios sostenibles a través del tiempo.

5.1. Se realiza una evaluación periódica de las prácticas inclusivas que incluye propuestas de mejora.

5.2. En el desarrollo de la práctica inclusiva, puede surgir la necesidad de recursos adicionales que deben ser tenidos en cuenta para su sostenibilidad posterior.

5.3. La escuela comparte con otras escuelas las prácticas que permiten progresar hacia la inclusión.

k. La escuela que queremos

Comunidad Educativa. El director, docentes, padres, estudiantes, crean un proyecto educativo que logre interpretar a los distintos agentes

educativos en torno a una visión compartida donde se refleje su posición en relación con sus políticas, prácticas y cultura inclusiva.

El director es un líder, cuyas competencias son:

- Genera nuevos líderes en la organización, promoviendo un liderazgo compartido.

- Potencia los puntos fuertes en vez de resaltar errores.
- Crea, innova más que repetir.
- Genera sueños para alcanzar, más que obligaciones que cumplir.
- Anima a “ir más allá” de sus propios intereses por el bien del grupo, de la organización, de la institución, de la sociedad.

Los docentes son profesionales:

- Aceptan y celebran la diversidad.
- Dignos de respeto por su responsabilidad y honestidad.
- Ofrecen programas curriculares adaptados, desafiantes y motivadores.
- Dignos de confianza, capaces de hacer siempre aportes positivos.
- Que asumen como propio a todo el alumnado.

Los estudiantes son personas, cuyos compromisos son:

- Sienten aceptadas, valoradas y respetadas.
- Viven la alegría de aprender, compartir y producir.
- Reconocen en las actividades de aprendizaje, sus propias experiencias de vida.

Las aulas son:

- Espacios donde se acepta, valora y respeta a todos los alumnos sin distinciones o preferencias.
- Ambientes cálidos dinámicos y estimulantes.
- Laboratorios de procesamiento de información.

Los padres de familia son:

- Personas capacitadas para asumir su rol de agentes educativos.
- Apoyos valiosos para la consolidación y expansión de los aprendizajes.

El contexto es un espacio:

- Facilitador y estimulante, sin obstáculos para la libre participación de todos.
- Ofrece situaciones reales y positivas de aprendizaje.

2.5. Marco conceptual

Definición de términos

Actitud

“Actitudes son procesos mentales individuales que determinan tanto las respuestas activas como las potenciales de cada Persona en el mundo social, como la actitud se dirige siempre Hacia algún objeto se puede definir como un estado de la Mente de un individuo respecto a un valor” (Allport, 1935). Conceptualiza la actitud como “una idea cargada de emotividad que predispone una clase de acciones a una clase particular de situaciones sociales” (Triandis, (1971).

Diversidad

La sociedad actual se asume a sí misma como una sociedad plural y diversa. La diversidad y la pluralidad implican necesariamente el concepto de tolerancia. “Desde nuestro punto de vista, la cultura de la integración (que incluye la integración escolar) parte de un valor social inequívoco: el derecho a ser diferente” (García Pastor, 1993, p.32).

Educación inclusiva

La educación inclusiva reconoce el derecho de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, a una educación de calidad, la cual considere y respete las diferentes capacidades y necesidades educativas, costumbres, etnias, idioma, discapacidad, edad, etc. También reconoce que niños, niñas y adolescentes, al igual que todas las personas, tienen los mismos derechos sin discriminación alguna. Permite que todos los alumnos reciban el beneficio de una enseñanza adaptada a las necesidades, realidades, no solamente a quienes tengan necesidades educativas especiales y asociadas a discapacidad.

Inclusión

La inclusión de niños en estado de discapacidad en los entornos educativos, sociales y culturales, supone reconocer el derecho a participar en dichos entornos bajo el principio de equidad. En el ámbito escolar, es muy reconocida que la relación entre los niños con y sin discapacidad proporciona beneficios para ambos, tal como lo expresara Johnson y Johnson (1980), quien además destaca la contribución a la socialización de

valores, actitudes, competencias y formas de percibir el mundo; al dominio de los impulsos agresivos; la influencia en las aspiraciones y logros educativos, y en la salud psicológica de todos los estudiantes.

CAPÍTULO III

MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Tipo de estudio

Corresponde al enfoque cuantitativo, de tipo no experimental. Es cuantitativo, porque pretende medir las variables de investigación. No experimental, porque no pretende manipular ninguna variable sino, observarlos en su estado natural tal como se presenta en la realidad.

2. Diseño de la investigación

Descriptivo correlacional de corte transversal. Es descriptivo, porque se observó y se entrevistó sobre el problema, y se aplicó cuestionarios para conocer características, conductas, comportamientos, actitudes según los objetivos planteados. Es correlacional, porque se busca determinar el grado de relación existente entre las dos variables. Y es transversal porque aplicó los instrumentos en un momento único.

X = Actitud docente

X₁ = Bases de la inclusión

X₂ = Formación y recursos

X₃ = Apoyos personales

Y = Uso de prácticas educativas inclusivas

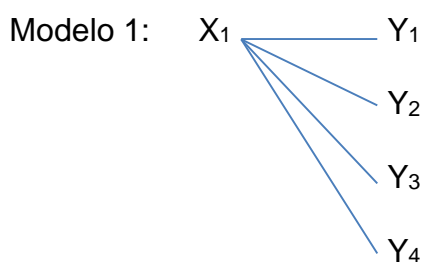
Y_1 = Estrategias de organización y manejo efectivo del aula

Y_2 = Estrategia de enseñanza y evaluación de los aprendizajes

Y_3 = Estrategias de agrupamiento

Y_4 = Estrategias de adaptación de las actividades

El diseño correlacional se visualiza en el análisis de los siguientes modelos:



3. Método: Hipotético deductivo

El método hipotético-deductivo es el procedimiento o camino que sigue el investigador para hacer de su actividad una práctica científica. Tiene varios pasos esenciales: observación del fenómeno a estudiar, creación de una hipótesis para explicar dicho fenómeno, deducción de consecuencias o proposiciones más elementales que la propia hipótesis, y verificación o comprobación de la verdad de los enunciados deducidos comparándolos con la experiencia. Este método obliga al científico a combinar la reflexión racional o momento racional (la formación de hipótesis y la deducción) con la observación de la realidad o momento empírico (la observación y la verificación).

4. Población y muestra

4.1. Población

En cuanto a la población de estudio se ha tenido en cuenta un muestreo probabilístico estratificado, hecho a los docentes de las instituciones educativas de la UGEL Casma. Son 350 docentes, de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria.

4.2. Muestra

El tamaño probabilístico de la muestra fue 183, en un 95% de confianza. Sin embargo, se consideró conveniente realizar el estudio con todas las personas que se lograría encuestar, ya que revelaría con mayor claridad la actitud docente y el uso de las prácticas educativas inclusivas en las instituciones educativas de la UGEL Casma. De las cuales después de una limpieza de data quedaron 250 encuestados.

Para determinar el tamaño de la muestra se utilizó la fórmula estadística de proporciones de una población finita.

$$n = \frac{z^2 p q N}{Z^2 p q + e^2 (N-1)}$$

Dónde:

n = Tamaño de muestra que se desea encontrar =?

N =Tamaño de la población = 350

Z = Nivel de confianza al 95% establecido por el investigador = 1.96

p = Probabilidad de éxito (50% ó 0,5).

q = Probabilidad de fracaso (50% ó 0,5).

e = Margen de error permisible establecido por el investigador = 0.05

Remplazando valores tenemos:

$$n = \frac{z^2 p q N}{Z^2 p q + e^2 (N-1)}$$

$$n = \frac{(3.8416) (0.5) (0.5) (350)}{(3.8416) (0.5) (0.5) + 0.0025 (349)}$$

$$n = \frac{336.14}{1.8329} = n = 183.392$$

Redondeado: n = 183

4.3. Criterios de inclusión

La unidad de observación del presente trabajo de investigación, son los docentes de las instituciones educativas de la UGEL Casma en el 2015.

Se tomaron en cuenta la edad, el género, el nivel más alto de formación recibida, el tipo de centro en el cual se ejerce la docencia que es las instituciones públicas. La localidad en que se ubica la institución educativa. Los niveles en que se imparte la enseñanza. Los años de experiencia en la docencia así como los años de experiencia en educación especial.

4.4. Criterios de exclusión

- No se consideró en la encuesta a los alumnos, ni a padres de familia por considerar que la encuesta corresponde a un auto-informe

reflexivo que los docentes realizan al participar voluntariamente de la encuesta.

El tipo de centro en el cual se ejerce la docencia no se realizó en las instituciones educativas del sector privado por la negativa hacia la encuesta.

5. Recolección de datos y procesamiento

Para la recolección de datos se realizó los siguientes pasos:

- a. Procedimiento de recolección de datos. Se solicitó la autorización correspondiente a la UGEL Casma, así como a la dirección de cada institución educativa.
- b. Se tomó una muestra piloto de 30 docentes, para la aplicación de los instrumentos, para detectar si entienden y contestan las preguntas.
- c. Se solicitó lista de docentes en cada institución educativa de los niveles inicial, primaria y secundaria.

5.1. Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos obtenidos

Se usó el análisis de estadística descriptiva y la estadística no paramétrica. Prueba de Chi cuadrado para determinar la asociación entre las variables y el estadístico Rho Spearman para determinar el coeficiente de correlación con el programa estadístico SPSS 22 versión español.

5.2. Instrumentos utilizados

Para responder a dichas preguntas, se aplicaron dos instrumentos a una muestra de 250 docentes. El Cuestionario de Percepciones del

Profesor sobre la Pedagogía Inclusiva desarrollado por Cardona, Gómez-Canet y González-Sánchez en el año 2000, permite conocer la percepción de los docentes hacia las bases filosóficas de la inclusión, la formación, los recursos materiales y los apoyos personales que poseen para atender las necesidades educativas especiales de los alumnos.

La Escala de Adaptación de la Enseñanza (Cardona, 2000a) permite recoger información sobre las distintas estrategias educativas reconocidas como inclusivas, estas son: Organización y Manejo Efectivo en el Aula, Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes, Agrupamiento y Adaptación de las Actividades.

5.3. Validación y análisis de fiabilidad

Validación

Es el grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que mide. Para medir las variables de investigación: Actitud docente y uso de prácticas educativas inclusivas, los instrumentos fueron sometidos a un proceso de revalidación a través de juicio de 3 expertos con grado de magister y doctor.

Análisis de fiabilidad

Alfa de Crombach se utiliza para comprobar la fiabilidad del cuestionario. Se trata de un índice de consistencia interna que toma valores entre 0 y 1 y que sirve para comprobar si el instrumento que se está evaluando recopila información defectuosa y, por tanto, nos llevaría a conclusiones equivocadas o si se trata de un instrumento fiable que hace mediciones estables y consistentes. Alfa es un coeficiente que mide la

homogeneidad de las preguntas promediando todas las correlaciones entre los ítems para ver que efectivamente se aproximan. La ecuación de Alfa de

$$\text{Crombach es: } \alpha = \frac{np}{1+p(n-1)}$$

Donde

n= el número de ítems

p= el promedio de las correlaciones lineales entre cada uno de los ítems

Es así que para medir la actitud docente, es alta. El coeficiente Alfa de Crombach = .920, lo cual permite decir que el instrumento empleado tiene un alto nivel de confianza. Luego, para medir el uso de prácticas educativas inclusivas, el coeficiente Alfa de Crombach es de 0.897, lo cual permite decir que el instrumento empleado también tiene un alto nivel de confianza.

5.4. Tratamiento estadístico

Para el análisis y tratamiento estadístico de los resultados se tiene en cuenta las siguientes técnicas estadísticas:

La descripción de resultados se realizó a través de tablas de frecuencia de cada una de las variables con sus respectivas dimensiones. Así mismo, se realizó tablas comparativas según edad, genero, nivel más alto de formación recibida, tipo de centro en el cual ejerce docencia, localidad en que se ubica la I.E, Nivel/s, años de experiencia y sostiene experiencia en educación especial.

Luego, para la prueba de hipótesis, se tuvo en cuenta el nivel de medición de las variables (nominal y ordinal), lo que lleva a determinar la prueba de normalidad de la distribución muestral. Luego se aplicó el chi cuadrado para determinar la asociación entre las variables, y el coeficiente de correlación de Rho Spearman para determinar el coeficiente de correlación entre las mismas.

La Prueba Chi-Cuadrado de Independencia y la fórmula estadística corresponde a la prueba de independencia para determinar si el valor observado de una variable depende del valor observado de otra variable (Monge, J., 2012).

$$\chi^2 = \sum \sum \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

Dónde:

χ^2 = Chi cuadrado

O = Frecuencias observadas

E = Frecuencias esperadas

El coeficiente de Rho Spearman equivalente a r Pearson que puede variar de -1.00 a $+1.00$, donde:

- 1.00 correlación negativa perfecta
- 0.75 correlación negativa muy fuerte
- 0.50 correlación negativa media
- 0.10 correlación negativa débil
- 0.0 No existe correlación alguna
- + 0.10 correlación positiva débil
- + 0.50 correlación positiva media
- + 0.75 correlación positiva muy fuerte
- + 1.00 correlación positiva perfecta

El signo indica la dirección de la correlación y el valor numérico, la magnitud de la correlación.

Cabe señalar que el nivel de significación que se ha elegido para este estudio es del 0.05.

Así P valor es significativo (*) cuando:

*P < 0.05

Es decir:

Si P valor es menor a 0.05 se rechaza la hipótesis nula:

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presentan los resultados y el análisis de las respectivas variables de estudio de la investigación. Toda la información es el resultado de los datos extraídos de los instrumentos de medición sobre la actitud docente y uso de prácticas educativas inclusivas de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma durante el 2014.

1. Descripción de los resultados

En la tabla 1, se observa que el 29.2% de los encuestados tiene de 41 a 50 años, mientras que el 14% de 61 a 70 años.

Tabla 1 Edad

	Frecuencia	Porcentaje
De 61 a 70 años	35	14.0
De 51 a 60 años	47	18.8
De 41 a 50 años	73	29.2
De 31 a 40 años	47	18.8
De 20 a 30 años	48	19.2
Total	250	100.0

En la tabla 2 se observa que el 70.8% de los encuestados pertenece al género femenino, mientras que el 29.2% al género masculino

Tabla 2 Género

	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	177	70.8
Masculino	73	29.2
Total	250	100.0

En la tabla 3 se observa que el 62.4% de los encuestado son licenciados, mientras que el 2.8% solo son profesores.

Tabla 3 Nivel más alto de formación recibida

	Frecuencia	Porcentaje
Magister	87	34.8
Licenciado	156	62.4
Profesor	7	2.8
Total	250	100.0

En la tabla 4 se observa que el 100% de los encuestados ejerce la docencia en el sector.

Tabla 4 Tipo de centro en el cual ejerce docencia

	Frecuencia	Porcentaje
Público	250	100.0

En la tabla 5 se observa que el 68.8% de los encuestados trabaja en zona urbana, mientras que el 31.2% en la zona rural.

Tabla 5 Localidad en que se ubica la I.E

	Frecuencia	Porcentaje
Urbano	172	68.8
Rural	78	31.2
Total	250	100.0

En la tabla 6 se observa que el 55.6% de los encuestados imparte docencia en educación primaria, mientras que el 1.2% en el CETPRO.

Tabla 6 Curso/s en que imparte docencia

	Frecuencia	Porcentaje
SEC	46	18.4
PRI	139	55.6
INICIAL	62	24.8
CETPRO	3	1.2
Total	250	100.0

En la tabla 7, se observa que el 54.4 % de los encuestados pertenece a nivel de Educación primaria. El 18.4% en educación secundaria.

Tabla 7 Nivel/s

	Frecuencia	Porcentaje
CETPRO	6	42.
E. secundaria	46	18.4
E. Primaria	136	54.4
E. Inicial	62	24.8
Total	250	100.0

En la tabla 8, se observa que el 33.2% de los encuestados tiene de 21 a 30 años de experiencia, mientras que el 0.4% solo tiene de 0 a 1 año.

Tabla 8 Años de experiencia

	Frecuencia	Porcentaje
Más de 30 años	33	13.2
De 21 a 30 años	83	33.2
De 11 a 20 años	59	23.6
De 6 a 10 años	42	16.8
De 2 a 5 años	32	12.8
De 0 a 1 año	1	.4
Total	250	100.0

En la tabla 9, se observa que el 86.8% que es la mayoría de los encuestados no tiene experiencia en Educación especial, mientras que el 13.2% si los tienen.

Tabla 9 Tiene experiencia en educación especial

	Frecuencia	Porcentaje
No	217	86.8
SI	33	13.2
Total	250	100.0

En la tabla 10, se observa que el 70% de los encuestados tiene actitud favorable en bases de inclusión. Mientras que el 30% asumen una actitud desfavorable.

Tabla 10 Bases de inclusión

	Frecuencia	Porcentaje
Actitud favorable	175	70.0
Actitud desfavorable	75	30.0
Total	250	100.0

En la tabla 11, se observa que el 82% de los encuestados tiene actitud desfavorable en cuanto a recursos y formación profesional, mientras que el 18% asumen una actitud favorable.

Tabla 11 Recursos y formación

	Frecuencia	Porcentaje
Actitud favorable	45	18.0
Actitud desfavorable	205	82.0
Total	250	100.0

En la tabla 12, se observa que el 74.4% de los encuestados tiene actitud favorable en cuanto a los apoyos personales, mientras que el 25.6% tiene actitud desfavorable.

Tabla 12 Apoyos personales

	Frecuencia	Porcentaje
Actitud favorable	186	74.4
Actitud desfavorable	64	25.6
Total	250	100.0

En la tabla 13, se observa que el 61.6% de los encuestados tiene actitud desfavorable hacia la inclusión, mientras que el 38.4% tiene actitud favorable.

Tabla 13 Actitud del profesorado hacia la inclusión

	Frecuencia	Porcentaje
Actitud favorable	96	38.4
Actitud desfavorable	154	61.6
Total	250	100.0

En la tabla 14, se observa que el 66% de los encuestados frecuentemente usa estrategias de organización y manejo efectivo del aula, mientras que solo el 4% lo hace muy frecuente.

Tabla 14 Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula

	Frecuencia	Porcentaje
Muy frecuente	10	4.0
Frecuente	165	66.0
Media	64	25.6
Mínima	11	4.4
Total	250	100.0

En la tabla 15, se observa que el 70.8% de los encuestados frecuentemente emplea estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes, mientras que el 0.4% de encuestados solo emplea mínimamente.

Tabla 15 Estrategias de enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes

	Frecuencia	Porcentaje
Muy frecuente	12	4.8
Frecuente	177	70.8
Media	60	24.0
Mínima	1	.4
Total	250	100.0

En la tabla 16, se observa que el 69.6% de los encuestados usa estrategias y agrupamiento a nivel medio, mientras que el 2.4% lo hace muy frecuente.

Tabla 16 Estrategias y Agrupamiento

	Frecuencia	Porcentaje
Muy frecuente	6	2.4
Frecuente	57	22.8
Media	174	69.6
Mínima	13	5.2
Total	250	100.0

En la tabla 17, se observa que el 66.8% de los encuestados usa estrategias y adaptan las Actividades a nivel medio, mientras que el 0.8% lo hace muy frecuente.

Tabla 17 Estrategias y adaptación de las actividades

	Frecuencia	Porcentaje
Muy frecuente	2	.8
Frecuente	61	24.4
Media	167	66.8
Mínima	20	8.0
Total	250	100.0

En la tabla 18, se observa que el 78% de los encuestados alcanza un nivel medio en la adaptación y enseñanza, mientras que el 9.2 lo hacen mínimamente.

Tabla 18 Adaptaciones y enseñanza

	Frecuencia	Porcentaje
Frecuente	32	12.8
Media	195	78.0
Mínima	23	9.2
Total	250	100.0

En la tabla 19 se observa que la mayoría del profesorado encuestado que asume una actitud favorable hacia la inclusión constituye el 91.7%, tienen de 20 a 30 años. El 65.8% corresponde a mujeres. El 66.7% tiene grado de magister. El 61.6% ejerce docencia en el sector público. El 69.2% tienen ubicación rural. El 67.7% trabajan en el nivel de educación inicial. El 81.3% tiene de 2 a 5 años de experiencia. Y el 63.6% no tiene experiencia en educación especial.

Tabla 19 Actitud del profesorado hacia la inclusión

		Actitud del profesorado hacia la inclusión					
		Actitud desfavorable		Actitud favorable		Total	
		n	%	N	%	n	%
Edad	De 61 a 70 años	16	45.7%	19	54.3%	35	100.0%
	De 51 a 60 años	24	51.1%	23	48.9%	47	100.0%
	De 41 a 50 años	44	60.3%	29	39.7%	73	100.0%
	De 31 a 40 años	26	55.3%	21	44.7%	47	100.0%
	De 20 a 30 años	44	91.7%	4	8.3%	48	100.0%
	Total	154	61.6%	96	38.4%	250	100.0%
Genero	Mujer	106	59.9%	71	40.1%	177	100.0%
	Varón	48	65.8%	25	34.2%	73	100.0%
	Total	154	61.6%	96	38.4%	250	100.0%
Nivel más alto de formación recibida	Magister	58	66.7%	29	33.3%	87	100.0%
	Licenciado	92	59.0%	64	41.0%	156	100.0%
	Profesor	4	57.1%	3	42.9%	7	100.0%
	Total	154	61.6%	96	38.4%	250	100.0%
Tipo de centro en el cual ejerce docencia	Público	154	61.6%	96	38.4%	250	100.0%
Localidad en que se ubica la I.E	Urbano	100	58.1%	72	41.9%	172	100.0%
	Rural	54	69.2%	24	30.8%	78	100.0%
	Total	154	61.6%	96	38.4%	250	100.0%

Nivel/s	E. secundaria	29	63.0%	17	37.0%	46	100.0%
	E. Primaria	83	61.0%	53	39.0%	136	100.0%
	E. Inicial	42	67.7%	20	32.3%	62	100.0%
	Total	154	61.6%	96	38.4%	250	100.0%
Años de experiencia	Más de 30 años	13	39.4%	20	60.6%	33	100.0%
	De 21 a 30 años	48	57.8%	35	42.2%	83	100.0%
	De 11 a 20 años	38	64.4%	21	35.6%	59	100.0%
	De 6 a 10 años	29	69.0%	13	31.0%	42	100.0%
	De 2 a 5 años	26	81.3%	6	18.8%	32	100.0%
	De 0 a 1 año	0	0.0%	1	100.0%	1	100.0%
	Total	154	61.6%	96	38.4%	250	100.0%
Tiene experiencia en Educación especial	Si	16	48.5%	17	51.5%	33	100.0%
	No	138	63.6%	79	36.4%	217	100.0%
	Total	154	61.6%	96	38.4%	250	100.0%

En la tabla 20 se observa que la mayoría del profesorado encuestado que usa estrategias de adaptación de las actividades a nivel medio constituye el 100%, tienen de 20 a 30 años. El 80.8% corresponde a varones. El 85.7% solo son profesores. El 78% ejerce docencia en el sector público. El 84.6% tienen ubicación rural. El 83.1% trabaja en el nivel de educación primaria. El 96.9% tiene de 2 a 5 años de experiencia. Y el 81.6% no tiene experiencia en educación especial.

Tabla 20 Uso de prácticas educativas inclusivas

		Uso de Estrategias de adaptación de las actividades									
		Mínima		Media		Frecuente		Muy frecuente		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Edad	De 61 a 70 años	0	0.0%	33	94.3%	2	5.7%	0	0.0%	35	100.0%
	De 51 a 60 años	0	0.0%	35	74.5%	12	25.5%	0	0.0%	47	100.0%
	De 41 a 50 años	19	26.0%	44	60.3%	10	13.7%	0	0.0%	73	100.0%
	De 31 a 40 años	4	8.5%	35	74.5%	8	17.0%	0	0.0%	47	100.0%
	De 20 a 30 años	0	0.0%	48	100.0%	0	0.0%	0	0.0%	48	100.0%
	Total	23	9.2%	195	78.0%	32	12.8%	0	0.0%	250	100.0%
Genero	Mujer	13	7.3%	136	76.8%	28	15.8%	0	0.0%	177	100.0%
	Varón	10	13.7%	59	80.8%	4	5.5%	0	0.0%	73	100.0%
	Total	23	9.2%	195	78.0%	32	12.8%	0	0.0%	250	100.0%

Nivel más alto de formación recibida	Magister	3	3.4%	72	82.8%	12	13.8%	0	0.0%	87	100.0%
	Licenciado	19	12.2%	117	75.0%	20	12.8%	0	0.0%	156	100.0%
	Profesor	1	14.3%	6	85.7%	0	0.0%	0	0.0%	7	100.0%
	Total	23	9.2%	195	78.0%	32	12.8%	0	0.0%	250	100.0%
Tipo de centro en el cual ejerce docencia	Público	23	9.2%	195	78.0%	32	12.8%	0	0.0%	250	100.0%
Localidad en que se ubica la I.E	Urbano	11	6.4%	129	75.0%	32	18.6%	0	0.0%	172	100.0%
	Rural	12	15.4%	66	84.6%	0	0.0%	0	0.0%	78	100.0%
	Total	23	9.2%	195	78.0%	32	12.8%	0	0.0%	250	100.0%
Nivel/s	E. secundaria	10	21.7%	34	73.9%	2	4.3%	0	0.0%	46	100.0%
	E. Primaria	13	9.6%	113	83.1%	10	7.4%	0	0.0%	136	100.0%
	E. Inicial	0	0.0%	46	74.2%	16	25.8%	0	0.0%	62	100.0%
	Total	23	9.2%	195	78.0%	32	12.8%	0	0.0%	250	100.0%
Años de experiencia	Más de 30 años	0	0.0%	25	75.8%	8	24.2%	0	0.0%	33	100.0%
	De 21 a 30 años	6	7.2%	62	74.7%	15	18.1%	0	0.0%	83	100.0%
	De 11 a 20 años	16	27.1%	36	61.0%	7	11.9%	0	0.0%	59	100.0%
	De 6 a 10 años	0	0.0%	40	95.2%	2	4.8%	0	0.0%	42	100.0%
	De 2 a 5 años	1	3.1%	31	96.9%	0	0.0%	0	0.0%	32	100.0%
	De 0 a 1 año	0	0.0%	1	100.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	100.0%
	Total	23	9.2%	195	78.0%	32	12.8%	0	0.0%	250	100.0%
Tiene experiencia en Educación especial	SI	0	0.0%	18	54.5%	15	45.5%	0	0.0%	33	100.0%
	No	23	10.6%	177	81.6%	17	7.8%	0	0.0%	217	100.0%
	Total	23	9.2%	195	78.0%	32	12.8%	0	0.0%	250	100.0%

En la tabla 21 se observa que la edad, el nivel de estudios y los años de experiencia docente guardan relación significativa con la actitud del profesorado hacia la inclusión, en los cuales, el estadístico de chi-cuadrado es significativo en el nivel ,05. Por lo que $p < \alpha$. Por otro lado, la edad, el género, la localidad de la institución educativa, el nivel de estudios, la experiencia en educación especial y los años de experiencia en educación especial guardan relación significativa con el uso de estrategias de adaptación de las actividades, en los cuales, el estadístico de chi-cuadrado es significativo en el nivel ,05. Por lo que $p < \alpha$.

Tabla 21 Actitud del profesorado hacia la inclusión y uso de estrategias de adaptación de las actividades

	Actitud del profesorado hacia la inclusión			Uso de Estrategias de adaptación de las actividades		
	Chi-cuadrado	Gl	Sig.	Chi-cuadrado	Gl	Sig.
Edad	25.122	4	,000*	55.881	8	,000* ^b
Genero	.752	1	.386	6.690	2	,035* ^b
Nivel más alto de formación recibida	1.458	2	,482 ^b	6.280	4	,179 ^{b,c}
Localidad en que se ubica la I.E	2.791	1	,095 ^b	19.861	2	,000* ^b
Nivel/s	10.673	3	,014* ^b	43.852	6	,000* ^{b,c}
Años de experiencia	15.387	5	,009* ^c	46.222	10	,000* ^{b,c}
Tiene experiencia en Educación especial	2.765	1	.096	37.851	2	,000* ^b

*. El estadístico de chi-cuadrado es significativo en el nivel ,05.

2. Contrastación de hipótesis

Hipótesis general

Ho. La actitud docente no guarda relación significativa con el uso de prácticas educativas inclusivas de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014.

Ha. La actitud docente guarda relación significativa con el uso de prácticas educativas inclusivas de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014.

Regla de decisión

Si Valor $p > 0.05$, se acepta la Hipótesis Nula (Ho)

Si Valor $p < 0.05$, se rechaza la Hipótesis Nula (H_0). Y, se acepta H_a

En la Tabla 22 se observa que uso frecuente de prácticas educativas inclusivas está asociado significativamente a la actitud favorable del profesorado hacia la inclusión, por lo que el Chi-cuadrado de Pearson = 39,472 g.l. = 2 y $p = ,000 < .05$. Así mismo, el estadístico Rho Spearman muestra un coeficiente de correlación = .364 y Valor $p = .000 < \alpha$. Esto indica una correlación moderada entre las variables pero significativa.

Luego, habiendo evidencias suficientes para rechazar la hipótesis nula, se concluye que la actitud docente guarda relación significativa con el uso de prácticas educativas inclusivas de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014.

Tabla 22. Relación entre las estrategias de uso de prácticas educativas inclusivas y actitud del profesorado hacia la inclusión

Actitud del profesorado hacia la inclusión	Uso de prácticas educativas inclusivas									
	Mínima		Media		Frecuente		Muy frecuente		Total	
	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%
Actitud favorable	4	4,2%	64	66,7%	28	29,2%	0	0,0%	96	100,0%
Actitud desfavorable	19	12,3%	131	85,1%	4	2,6%	0	0,0%	154	100,0%
Total	23	9,2%	195	78,0%	32	12,8%	0	0,0%	250	100,0%

Chi-cuadrado de Pearson = 39,472 g.l. = 2 p = ,000 < .05
Rho Spearman Coeficiente de correlación = .364 y Valor p = .000 < .05

Hipótesis 1

Ho. La actitud docente No guarda relación significativa con el uso de estrategias de organización y manejo efectivo del aula de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014.

Ha. La actitud docente guarda relación significativa con el uso de estrategias de organización y manejo efectivo del aula de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014.

Regla de decisión

Si Valor $p > 0.05$, se acepta la Hipótesis Nula (Ho)

Si Valor $p < 0.05$, se rechaza la Hipótesis Nula (Ho). Y, se acepta Ha

En la Tabla 23 se observa que uso frecuente de estrategias de organización y manejo efectivo del aula, están asociados significativamente a la actitud favorable del profesorado hacia la inclusión, por lo que el Chi-cuadrado de Pearson = 32,864 *g.l.* = 3 y $p = ,000 < .05$. Así mismo, el estadístico Rho Spearman muestra un coeficiente de correlación = .337 y Valor $p = .000 < \alpha$. Esto indica una correlación moderada entre las variables pero significativa.

Luego, habiendo evidencias suficientes para rechazar la hipótesis nula, se concluye que la actitud docente guarda relación significativa con el uso de estrategias de organización y manejo efectivo del aula de

estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014.

Tabla 23 Relación entre las estrategias de organización y manejo efectivo del aula y actitud del profesorado hacia la inclusión

Actitud del profesorado hacia la inclusión	Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula									
	Mínima		Media		Frecuente		Muy frecuente		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Actitud favorable	1	1,0%	12	12,5%	73	76,0%	10	10,4%	96	100,0%
Actitud desfavorable	10	6,5%	52	33,8%	92	59,7%	0	0,0%	154	100,0%
Total	11	4,4%	64	25,6%	165	66,0%	10	4,0%	250	100,0%

Chi-cuadrado de Pearson = 32,864 g.l. = 3 p= ,000 < .05
Rho Spearman Coeficiente de correlación = .337 y Valor p=.000 < .05

Hipótesis específica 2

Ho. La actitud docente No guarda relación significativa con el uso de Estrategia de enseñanza y evaluación de los aprendizajes de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014.

Ha La actitud docente guarda relación significativa con el uso de Estrategia de enseñanza y evaluación de los aprendizajes de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014.

Regla de decisión

Si Valor $p > 0.05$, se acepta la Hipótesis Nula (Ho)

Si Valor $p < 0.05$, se rechaza la Hipótesis Nula (H_0). Y, se acepta H_a

En la Tabla 24 se observa que uso frecuente de estrategia de enseñanza y evaluación de los aprendizajes están asociados significativamente a la actitud favorable del profesorado hacia la inclusión, por lo que el Chi-cuadrado de Pearson = 37,973, $g.l. = 3$ y $p = ,000 < .05$. Así mismo, el estadístico Rho Spearman muestra un coeficiente de correlación = .343 y Valor $p = .000 < \alpha$. Esto indica una correlación moderada entre las variables pero significativa.

Luego, habiendo evidencias suficientes para rechazar la hipótesis nula, se concluye que la actitud docente guarda relación significativa con el uso de estrategia de enseñanza y evaluación de los aprendizajes de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014.

Tabla 24. Relación entre las estrategia de enseñanza y evaluación de los aprendizajes y actitud del profesorado hacia la inclusión

Actitud del profesorado hacia la inclusión	Estrategias de enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes									
	Mínima		Media		Frecuente		Muy frecuente		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Actitud favorable	1	1,0%	8	8,3%	75	78,1%	12	12,5%	96	100,0%
Actitud desfavorable	0	0,0%	52	33,8%	102	66,2%	0	0,0%	154	100,0%
Total	1	0,4%	60	24,0%	177	70,8%	12	4,8%	250	100,0%

Chi-cuadrado de Pearson = 37,973 g.l. = 3 p = ,000 < .05
Rho Spearman Coeficiente de correlación = .343 y Valor p = .000 < .05

Hipótesis específica 3

Ho. La actitud docente No guarda relación significativa con el uso de Estrategias de agrupamiento de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014.

H_a La actitud docente guarda relación significativa con el uso de Estrategias de agrupamiento de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014.

Regla de decisión

Si Valor $p > 0.05$, se acepta la Hipótesis Nula (Ho)

Si Valor $p < 0.05$, se rechaza la Hipótesis Nula (Ho). Y, se acepta Ha

En la Tabla 25 se observa que uso frecuente de estrategias de agrupamiento está asociado significativamente a la actitud favorable del profesorado hacia la inclusión, por lo que el Chi-cuadrado de Pearson = 37,801, *g.l.* = 3 y $p = ,000 < .05$. Así mismo, el estadístico Rho Spearman muestra un coeficiente de correlación = .353 y Valor $p = .000 < \alpha$. Esto indica una correlación moderada entre las variables pero significativa.

Luego, habiendo evidencias suficientes para rechazar la hipótesis nula, se concluye que la actitud docente guarda relación significativa con el uso de estrategias de agrupamiento de estudiantes con necesidades

educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014.

Tabla 25. Relación entre las estrategias de agrupamiento y actitud del profesorado hacia la inclusión

Actitud del profesorado hacia la inclusión	Estrategias de Agrupamiento									
	Mínima		Media		Frecuente		Muy frecuente		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Actitud favorable	4	4,2%	48	50,0%	38	39,6%	6	6,3%	96	100,0%
Actitud desfavorable	9	5,8%	126	81,8%	19	12,3%	0	0,0%	154	100,0%
Total	13	5,2%	174	69,6%	57	22,8%	6	2,4%	250	100,0%

Chi-cuadrado de Pearson = 37,801 g.l. = 3 p= ,000 < .05
Rho Spearman Coeficiente de correlación = .353 y Valor p=.000 < .05

Hipótesis específica 4

Ho. La actitud docente No guarda relación significativa con el uso de Estrategias de adaptación de las actividades de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014.

Ha La actitud docente guarda relación significativa con el uso de Estrategias de adaptación de las actividades de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014.

Regla de decisión

Si Valor $p > 0.05$, se acepta la Hipótesis Nula (Ho) Si Valor $p < 0.05$, se rechaza la Hipótesis Nula (Ho). Y, se acepta Ha.

En la Tabla 26 se observa que uso frecuente de estrategias y adaptación de las actividades están asociadas significativamente a la actitud favorable del profesorado hacia la inclusión, por lo que el Chi-cuadrado de Pearson = 31,243, *g.l.* = 3 y $p = ,000 < .05$. Así mismo, el estadístico Rho Spearman muestra un coeficiente de correlación = .345 y Valor $p = .000 < \alpha$. Esto indica una correlación moderada entre las variables pero significativa.

Luego, habiendo evidencias suficientes para rechazar la hipótesis nula, se concluye que la actitud docente guarda relación significativa con el uso de Estrategias de adaptación de las actividades de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014.

Tabla 26. Relación entre las estrategias y adaptación de las actividades y actitud del profesorado hacia la inclusión

Actitud del profesorado hacia la inclusión	Estrategias y adaptación de las actividades											
	Mínima				Media				Muy frecuente		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Actitud favorable	3	3,1%	51	53,1%	40	41,7%	2	2,1%	96	100,0%		
Actitud desfavorable	17	11,0%	116	75,3%	21	13,6%	0	0,0%	154	100,0%		
Total	20	8,0%	167	66,8%	61	24,4%	2	0,8%	250	100,0%		

Chi-cuadrado de Pearson = 31,243 g.l. = 3 p = ,000 < .05
Rho Spearman Coeficiente de correlación = .345 y Valor p = .000 < .05

Discusión de resultados

El objetivo general de este estudio fue Determinar la relación entre la actitud docente y el uso de prácticas educativas inclusivas con

estudiantes de necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014.

Los resultados demuestran que la actitud docente guarda relación directa y significativa con el uso de prácticas educativas inclusivas con estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014. Por lo cual los resultados en la tabla 13 expresan la evidencia de que en su mayoría la actitud del profesorado es desfavorable al 61.6%. Esto significa que al asumir una actitud desfavorable hacia la inclusión, el profesor encuestado hace poco uso de prácticas educativas inclusivas así como se muestra en la tabla 19 en la cual el uso de prácticas educativas inclusivas alcanza en su mayoría un nivel medio. Estos hallazgos concuerdan con los aportes de Almudena Fernández de su investigación sobre las actitudes hacia la integración escolar del profesorado en Vizcaya. De ahí, emergen conclusiones que indican un gran porcentaje de actitudes ambivalentes y otro también significativo de actitudes negativas. Sin embargo, aparece un dato importante, que indica la convivencia de una actitud positiva relacionada con una postura filosófica, con una praxis signada por actitudes de rechazo o indecisión, que dificultan la tarea inclusiva (1999:6). Estas mismas conclusiones son confirmadas en una tesis de Esther Chiner (2011:31), lo que nos permite pensar en la vigencia del tema y la deficiencia en la resolución de esos aspectos (Loaiza, 2014).

En cuanto al objetivo específico: Determinar la relación entre la actitud docente y el uso de estrategias de organización y manejo efectivo

del aula ante los estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014.

Los resultados demuestran que la actitud docente guarda relación directa y significativa con el uso de estrategias de organización y manejo efectivo del aula con estudiantes de necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014. Sin embargo, esta correlación es baja. Por lo cual, los resultados en la tabla 14 dejan la evidencia de que en su mayoría se hace uso de estrategias de organización y manejo efectivo del aula de manera frecuente al 66%.

Los hallazgos concuerdan con los encontrados por Esther Chiner (2011:249), quien llegó a la conclusión de que los profesores de infantil y de primaria ponen en práctica más estrategias inclusivas y de organización que el profesorado de secundaria. Se observó también que las mujeres utilizan más estrategias y prácticas educativas inclusivas que sus compañeros varones.

En cuanto al objetivo específico: Determinar la relación entre la actitud docente y el uso de estrategia de enseñanza y evaluación con los aprendizajes de estudiantes de necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014.

Los resultados demuestran que la actitud docente guarda relación directa y significativa con el uso de Estrategia de enseñanza y evaluación con los aprendizajes de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014. Sin embargo, esta correlación es baja. Por lo cual, los resultados en

la tabla 14 presentan la evidencia de que en su mayoría se hace uso de estrategia de enseñanza y evaluación con los aprendizajes de manera frecuente al 70.8%. Estos resultados están acorde con Chiner (2011:243), quien manifiesta que el profesor con mayor formación utilizaba con mayor frecuencia estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes que los de menor preparación para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales. Asimismo, Zhang (2006) nos dice que los profesores no se sienten suficientemente preparados para llevar a cabo adaptaciones específicas para los alumnos con necesidades educativas especiales.

En cuanto al objetivo específico: Determinar la relación entre la actitud docente y el uso de estrategias de agrupamiento de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014.

Los resultados demuestran que la actitud docente guarda relación directa y significativa con el uso de Estrategias de agrupamiento de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014. Por lo cual los resultados en la tabla 15 dejan la evidencia de que en su mayoría se hace uso de estrategias de agrupamiento a nivel medio en 69.6%.

Al respecto, Arias y otros (2005) consideran que es importante mencionar nuevamente que el trabajo de la comunidad educativa debe ser en equipo, teniendo una visión y misión en común, de manera que los logros y / o avances que pudieran darse permitan una mejor evaluación de

las metodologías que se llevan a cabo en este proceso. Consideramos que además de trabajar en equipo también es necesario apoyar este trabajo bajo la mirada reflexiva de los docentes, quienes trabajan a cargo de niños y niñas con necesidades educativas especiales; creemos que sólo bajo la reflexión y la mirada crítica y analítica de la labor realizada podremos ver las fortalezas, debilidades y amenazas del trabajo que se realiza en aulas. Destacando que los profesores son promovedores del desarrollo de los niños y niñas, es fundamental un cambio de mirada frente a la diversidad, ya que, así se podrán exponer y transmitir de manera espontánea esta nueva mirada a los niños / as con los que se esté trabajando.

En cuanto al objetivo específico: Determinar la relación entre la actitud docente y el uso de estrategias de adaptación de las actividades de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014.

Los resultados demuestran que la actitud docente guarda relación directa y significativa con el uso de Estrategias de adaptación de las actividades de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014. Por lo cual los resultados en la tabla 16 dejan la evidencia de que en su mayoría se hace uso de estrategias de adaptación de actividades a nivel medio en 66.8%.

Estos hallazgos concuerdan con la investigación de Mares, Martínez y Rojo (2009) sobre expectativas de los docentes sobre sus alumnos considerados con NEE, quienes nos agregan otros aportes. Por ejemplo,

los autores destacan un cierto afán por “normalizar” a esos niños. Este se ve plasmado en el interés del docente de conseguir adaptar a ese alumno al rendimiento del resto del grupo, con particular interés el ámbito de lo social (disciplinario particularmente), y en lo referente a los logros académicos (Op. Cit: párr.59, en Loaiza D., 2014).

CONCLUSIONES

Primera conclusión

La actitud docente guarda relación directa y significativa con el uso de prácticas educativas inclusivas de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014. En la cual el Chi-cuadrado de Pearson = 39,472 g.l. = 2 y $p = ,000 < .05$. Y el estadístico Rho Spearman muestra un coeficiente de correlación = .364 y Valor $p = .000 < \alpha$.

Segunda conclusión

La actitud docente guarda relación directa y significativa con el uso de estrategias de organización y manejo efectivo del aula de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014. En la cual el Chi-cuadrado de Pearson = 32,864 g.l. = 3 y $p = ,000 < .05$. Y el estadístico Rho Spearman muestra un coeficiente de correlación = .337 y Valor $p = .000 < \alpha$.

Tercera conclusión

La actitud docente guarda relación directa y significativa con el uso de Estrategia de enseñanza y evaluación de los aprendizajes de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014. En la cual el Chi-cuadrado de Pearson = 37,973 g.l. = 3 y $p = ,000 < .05$. Y el estadístico Rho Spearman muestra un coeficiente de correlación = .343 y Valor $p = .000 < \alpha$.

Cuarta conclusión

La actitud docente guarda relación directa y significativa con el uso de estrategias de agrupamiento de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014. En la cual el Chi-cuadrado de Pearson = 37,801 g.l. = 3 $p = ,000 < .05$. Y el estadístico Rho Spearman muestra un coeficiente de correlación = .353 y Valor $p = .000 < \alpha$.

Quinta conclusión

La actitud docente guarda relación directa y significativa con el uso de estrategias de adaptación de las actividades de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014. En la cual el Chi-cuadrado de Pearson = 31,243, g.l. = 3, y $p = ,000 < .05$. Y el estadístico Rho Spearman muestra un coeficiente de correlación = .345 y Valor $p = .000 < \alpha$.

RECOMENDACIONES

Primera recomendación

Respecto de la relación de la actitud docente con el uso de prácticas educativas inclusivas de estudiantes con necesidades educativas especiales, es necesario que se realicen capacitaciones para toda la comunidad educativa, con el propósito de que se involucren en el uso de las prácticas, a partir de una reflexión y una actitud de aceptación a los estudiantes con NEE.

Segunda recomendación

Respecto de la relación de la actitud docente con el uso de estrategias de organización y manejo efectivo del aula de estudiantes con necesidades educativas especiales, los docentes inclusivos deben realizar pasantías en instituciones educativas inclusivas, cuyas prácticas son exitosas y, de este modo efectivizar, su trabajo con los estudiantes con NEE.

Tercera recomendación

Respecto de la relación de la actitud docente con el uso de estrategia de enseñanza y evaluación de los aprendizajes de estudiantes con necesidades educativas especiales, los directores deben seleccionar a docentes que manejan diferentes estrategias metodológicas, para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje y beneficiar al estudiante con NEE en su aprendizaje.

Cuarta recomendación

Respecto de la relación de la actitud docente con el uso de estrategias de agrupamiento de estudiantes con necesidades educativas especiales, los docentes inclusivos deben tener en cuenta que mediante los grupos de trabajo, ya que los estudiantes con NEE, se socializan y aprenden mejor si trabajan juntos.

Quinta recomendación

Respecto a la relación de la actitud docente con el uso de estrategias de adaptación de las actividades de estudiantes con necesidades educativas especiales, los docentes tienen que realizar adaptaciones en el currículo, en el Proyecto Curricular de I.E y, por último, en las actividades de aprendizaje para que los estudiantes tengan las mismas oportunidades.

LISTA DE REFERENCIAS

- Abós, P. (1986) El principio de integración escolar como alternativa para una real igualdad de oportunidades. VII congreso Nacional de pedagogía Santiago de Compostela. Educación y sociedad plural.
- Ainscow, M. (2001) Desarrollo de las escuelas inclusivas, ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid. Narcea.
- Albericio, J.J. (1991) Educar en la diversidad. Madrid: Bruño.
- Álvarez, M., Castro., Campo, A. y Álvarez, E. (2005) Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. Psicothema.
- Arias. Arraigada. Gavia. Lillo. Yáñez. (2005) *Visión de la Integración de niños / as con NEE (Necesidades Educativas Especiales) desde la perspectiva de profesionales y alumnos / as.* (Tesis de grado). Universidad de Chile.
- Arias, N. (2005). Informe sobre la educación inclusiva de niños sordos en la Comunidad educativa de Zárate. Lima. (Consejo de Integración de Educación Inclusiva).
- Arnáiz, P. (2003) Educación Inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe.
- Ashman, A.F. (1982) "Prevention or cure? Changing attitudes toward retard persons". Mental Retardation Bulletin 10.
- Blanco, R. (2004) Hacia una educación inclusiva para todos y con todos, <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/hacia-escuela-para-todos-con-todos.pdf>.
- Both, T. y Ainscow, M. (2000) The index for inclusion: developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for studies on Inclusive Education (CSIE).
- Cajahuaringa, R. (2000) Programa de enriquecimiento en comunicación integral para aulas integradoras de 2do grado de primaria. Tesis de Maestría no publicada. Universidad César Vallejo. Lima. Perú.
- Cardona, C. (2008) Diversidad y educación inclusiva-Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa. Madrid. Rigormagráfic.

- Cardona, M.C. (1996) Educación en la diversidad: Evaluación y perspectivas. Alicante: Instituto de cultura Juan Gil-Albert.
- Cardona, M.C., Reig, A. y Rivera, M.D (2000) Teoría y Práctica de adaptación de la enseñanza. Alicante: Servicio de Publicaciones Universidad de Alicante.
- Cardona, M.C. y Chiner, E. (2006) Uso y efectividad de las adaptaciones Instructivas en aulas inclusivas: un estudio de las percepciones y Necesidades formativas del profesorado. Bordón.
- Chiner, E. (2011) Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.
- Damm, X. (2009) "Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común". Revista latinoamericana de educación inclusiva.
- Danielle Van Steenlandt UNESCO (1991). Oficina regional para la educación en América Latina y el Caribe: OREAL.
- Davidson, N. (2002) Collaborative and collaborative learning: An integrative perceptive. En J.S. Thousand, R. A. Villa y A. Nevin (Eds.) Creative and collaborative learning: The practical guide empovering students, teacher, and families (2° ed.) Baltimore: Paul H. Brookes.
- Dengra, R., Duran, R. y Verdugo, M.A. (1991) Estudio de las variables que afectan a las actitudes en los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. En S. Molina (Ed.), Anuario Español e iberoamericano de investigación en educación especial Madrid: CEPE.
- Defensoría del Pueblo (2007). Educación Inclusiva: Educación para todos. Serie de informes defensoriales- Informe N° 127. Lima- Perú.
- Díaz, O. & Franco, F. (2008) Percepciones y actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en Soledad. Colombia. Universidad del Norte.
- DIGEBE. (2009) Dirección general de educación básica especial, documento de capacitación virtual. Módulo I y II .Lima. Perú: Ministerio de Educación.
- Directiva N° 001-2006-VMGP/DINEI/UEE. Normas para la matrícula de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).

- Dueñas, M. L. (1991) La integración escolar: Aproximación a su teoría y a su práctica. UNEO. Madrid.
- Emme, E. T., Evertson, C.M. y Anderson, L. M. (1980) Effective classroom management at the beginning to the school year. The elementary School Journal, 80(5).
- Foro: (2000) Foro consultivo internacional de educación para todos.
- Foro: (2004) Abramos paso a la educación inclusiva. Foro educativo. Lima.
- Fernández, A. (2000) Educación inclusiva. "Enseñar y aprender entre la Diversidad Revista digital Umbral 2000 N° 13 setiembre 2003en WWW.reduc.cl.
- Flores, E. (2007) Actitudes de los docentes hacia la inclusión de alumnos con capacidades diferentes en la Universidad Autónoma de san Luis de Potosí. Tesis para optar el grado de magíster en educación. Universidad Autónoma San Luis de Potosí. México.
- Gallego, C. (2001) Los grupos de apoyo entre profesores: proceso de formación y desarrollo intelectual del alumno. Madrid. Marona.
- García Pastor, C. (1993) Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar. Barcelona: PPU.
- García Sánchez, T y otros. (1998) Actitudes de los estudiantes de magisterio hacia la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales. Disponible en: red <http://www.mec.es/cgi-bin/SFgate>.
- Giné, C. & Tirado, V. (2001) La atención a las necesidades educativas especiales. Barcelona: España.
- Giné y Giné, C. (2001) Inclusión y sistema educativo. <http://www.usa.es/-inicio/Actividades/actasuruguay2001/1.pdf>.
- Gunter, P.L., Denny, R. K. y Veen, M. L. (2000) Modification of instruccional materials and procedures for curricular success of students with emotional and behavioral disorders: Preventing scool. Failurellán Romero, N. (1986) La integración escolar y los profesores. Disponible en: Red <http://search.org/spanish.html>.
- Loaíza D. (2014) *Percepciones y actitudes de profesores de primero a séptimo año de Educación General Básica hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula.* (Tesis de grado) Universidad Casa Grande. Ecuador.

- López, M. (1990) La integración escolar, otra cultura. Málaga: cuadernos Puerta Nueva.
- Lozano, J. (2007) Educar en la diversidad. Ed. Davinci.
- Lozano, R. (2005) Interculturalidad: desafío y proceso de construcción. SIRVINDI Lima. Perú.
- Melero, M. (2002) Equidad y calidad para atender a la diversidad. Argentina. Editorial Espacio.
- Melero, M. (2004) Hacia la construcción de una escuela sin exclusión. Málaga. Ediciones Aljibe.
- MINDES, (2002) Plan nacional de acción por la infancia y adolescencia 2002-2010. PCM. Lima. Perú.
- MINEDU, (2006) Manual de educación inclusiva. Lima. Perú.
- MINEDU, (2003) Ley General de Educación N° 28044. Lima Perú.
- Monge, J., (2012) Estadística no paramétrica: prueba chi cuadrado X^2 . Universitat Oberta de Catalunya.
- ONU, (1959) Declaración mundial de los derechos del niño. Nueva york.
- Ochoa, M. & Torres, G. (1996) Aplicación de un programa de sensibilización estrategia para modificar la actitud de los alumnos regulares hacia los alumnos con necesidades educativas especiales que asisten a una escuela regular. Tesis de licenciatura. Facultad de psicología México: UNAM.
- Palomares, H. (1999) Actitudes ante los programas de integración social. Disponible en: red <http://search.org/spanish>. Html.
- Parrilla, A. (1992) El profesor ante la integración escolar: Investigación y Formación. Cincel. Buenos Aires.
- Reina Valera (1960). Revisada Buenos Aires: Sociedades Bíblicas en América Latina.
- Ruíz, R. (2010) Actitudes acerca de la educación inclusiva en profesores de primaria de una institución educativa del Callao. Tesis de maestría. No publicada. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima. Perú.
- Rosenthal, R y Jacobson, L. (1980) Pigmalión en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno. Madrid. Marona.

- Sánchez, B., Díaz, F., Sanhueza, H. & Friz, C. (2008) Percepciones y actitudes de los estudiantes en pedagogía hacia la inclusión educativa. Universidad de Alicante. España. Extraído de <http://www.scielo.php?>
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999) Aulas inclusivas. Madrid. Narcea.
- Stainback, S. & Staainback, W. (2007) Aulas inclusivas Un nuevo modo de Enfocar y vivir el currículo. 4° Ed. España. Narcea.
- Susinos, T. (2005) ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión Educativa? Temáticos Escuela 13.
- Tovar Samanez, Teresa y Patricia Fernández (2005) Las voces de los otros: Consulta Nacional sobre Discapacidad. Lima: CEEDIS.
- UNESCO, (1994) Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. París.
- UNICEF, (2001). Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas. En HINENI, UNESCO y UNICEF. Ciclo de debates: inclusión con discapacidad en la escuela regular. Santiago de Chile.
- Verdugo, A., Jenaro, C. & Arias, B. (1995). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: estrategias de evaluación e intervención en Verdugo, M.A (dir). Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. México: siglo XXI.
- Villegas, E. (2012). Actitud docente de primaria respecto a la educación inclusiva en tres instituciones educativas de Ventanilla. Tesis para optar el grado académico de Maestro en educación. Mención en psicopedagogía de la infancia. Universidad San Ignacio de Loyola Lima. Perú.
- Warnock, M. (1981) Las necesidades educativas especiales. Londres: Pírgüín.
- White, Elena. (1997). El deseado de todas las gentes. Asociación casa editora sudamericana. Buenos Aires.
- Zavala Sarrio, Pablo. (2014). Discriminación. Responsabilidad de la Educación y la Escuela. Revista Pedagógica Palabra de Maestro N° 63, 52-54

ANEXOS

ANEXO 1 Matriz De Consistencia

Actitud docente y uso de prácticas educativas inclusivas de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL-Casma. 2014

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables	Dimensiones	Tipo y Diseño	Metodología	Técnicas e instrumentos
<p>Problema general ¿Cuál la relación entre la actitud docente y el uso de prácticas educativas inclusivas de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL-Casma. 2014?</p> <p>Problemas específicos 1.- ¿Cuál la relación entre la actitud docente y el uso de estrategias de organización y manejo efectivo del aula de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL-Casma. 2014? 2.- ¿Cuál la relación entre la actitud docente y el uso de Estrategia de enseñanza y evaluación de los aprendizajes de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL-Casma. 2014? 3.- ¿Cuál la relación entre la actitud docente y el uso de Estrategias de agrupamiento</p>	<p>Objetivo general Determinar la relación entre la actitud docente y el uso de prácticas educativas inclusivas de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL-Casma. 2014.</p> <p>Problemas específicos 1.- Determinar la relación entre la actitud docente y el uso de estrategias de organización y manejo efectivo del aula de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL-Casma. 2014. 2.- Determinar la relación entre la actitud docente y el uso de Estrategia de enseñanza y evaluación de los aprendizajes de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL-Casma. 2014. 3.- Determinar la relación entre la actitud docente y el uso de Estrategias de agrupamiento de</p>	<p>Hipótesis general La actitud docente guarda relación significativa con el uso de prácticas educativas inclusivas de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL-Casma. 2014.</p> <p>Problemas específicos H1.- La actitud docente guarda relación significativa con el uso de estrategias de organización y manejo efectivo del aula de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL-Casma. 2014. H2.- La actitud docente guarda relación significativa con el uso de Estrategia de enseñanza y evaluación de los aprendizajes de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL-Casma. 2014. H3.- La actitud docente guarda relación significativa con el uso de Estrategias de agrupamiento de estudiantes con necesidades</p>	<p>V.1. Actitud docente</p> <p>V.2. Uso de prácticas educativas inclusivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bases de la inclusión • Formación y recursos • Apoyos personales • Estrategias de organización y manejo efectivo del aula • Estrategia de enseñanza y evaluación de los aprendizajes • Estrategias de agrupamiento 	<p>Tipo de investigación Enfoque cuantitativo No experimental</p> <p>Diseño Correlación al De corte transversal</p>	<p>Población y muestra Población 350 Docentes de la UGEL casma</p> <p>Tipo de muestra Probabilística</p> <p>Tamaño de muestra 184 Docentes de la UGEL casma</p>	<p>Técnica Encuesta</p> <p>Instrumento de la Variable Actitud docente Cuestionario de percepción del profesorado acerca de la inclusión (Cardona, Gómez y González-Sánchez, 2000)</p> <p>Instrumento de la Variable Uso de prácticas educativas inclusivas Escala de adaptaciones</p>

<p>de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL-Casma. 2014?</p> <p>4.- ¿Cuál la relación entre la actitud docente y el uso de Estrategias de adaptación de las actividades de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL-Casma. 2014?</p>	<p>estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL-Casma. 2014.</p> <p>4.- Determinar la relación entre la actitud docente y el uso de Estrategias de adaptación de las actividades de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL-Casma. 2014.</p>	<p>educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL-Casma. 2014.</p> <p>H4.- La actitud docente guarda relación significativa con el uso de Estrategias de adaptación de las actividades de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL-Casma. 2014.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de adaptación de las actividades 			<p>de la enseñanza (Cardona, Gómez y González-Sánchez, 2000)</p>
---	---	---	--	--	--	--	--

ANEXO 2 Operacionalización de variables

Variable predictiva	Dimensiones o sub-variables	Indicadores			
		Nombre	Atributo	Unidad de medida	Unidad operacional Cuestionario
Variable 1 Actitud docente	Bases de la inclusión	Actitud percepción	1= nada de acuerdo 2= poco de acuerdo 3= indeciso 4= bastante de acuerdo 5= muy de acuerdo	Cualitativa - Actitudes desfavorables: 0- 12 -Actitudes muy favorables: 12- 60.	1. Separar a los niños/as con NEE del resto de sus compañeros es injusto. 2. La educación inclusiva favorece en los estudiantes el desarrollo de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias. 3. Todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidades de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno común a todos los niños. 4. La educación inclusiva es también posible en educación secundaria. 5. La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes. 6. Soy partidario/a de la educación inclusiva. 7. Una atención adecuada de la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes, además del personal del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE).
	Formación y recursos	Preparación Disponibilidad de tiempo Recursos materiales	1= nada de acuerdo 2= poco de acuerdo 3= indeciso 4= bastante de acuerdo 5= muy de acuerdo	Cualitativa - Actitudes desfavorables: 0- 12 -Actitudes muy favorables: 12- 60.	8. Tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). 9. Tengo tiempo suficiente para atender sus Necesidades Educativas Especiales (NEE). 10. Tengo suficientes recursos materiales para responder a sus necesidades.
	Apoyos personales	Pedagogía terapéutica Equipo psicopedagógico	1= nada de acuerdo 2= poco de acuerdo 3= indeciso 4= bastante de acuerdo 5= muy de acuerdo	Cualitativa - Actitudes desfavorables: 0- 12 -Actitudes muy favorables: 12- 60.	11. Tengo la ayuda suficiente del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) del centro. 12. Tengo la ayuda suficiente del equipo psicopedagógico.
Variable 2 Uso de prácticas	Estrategias de organización y manejo efectivo del aula	Técnicas educativas	1= nunca 2= a veces 3= frecuentemente 4= casi siempre	Cualitativa - Uso frecuente de prácticas inclusivas: 21 y 42 (mínima) - Media: 63	1. Establezco normas, reglas y rutinas. 2. Enseño al grupo-clase como un todo.

educativas inclusivas		Programación de enseñanza	5= siempre	-Uso muy frecuente de prácticas facilitadoras: 84 y 105 (máxima).	3. A la hora de planificar tengo en cuenta las necesidades del grupo y de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). 4. Dedico tiempo a volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimientos.
	Estrategia de enseñanza y evaluación de los aprendizajes	Prácticas educativas Evaluaciones adaptadas	1= nunca 2= a veces 3= frecuentemente 4= casi siempre 5= siempre	Cualitativa - Uso frecuente de prácticas inclusivas: 21 y 42 (mínima) - Media: 63 -Uso muy frecuente de prácticas facilitadoras: 84 y 105 (máxima).	5. Explico y demuestro a mis alumnos cómo tienen que estudiar/ aprender. 6. Utilizo estrategias diversas para acaparar su atención en las explicaciones. 7. Les motivo. 8. Les enseño estrategias de memorización. 9. Verifico el dominio de los conceptos y/o habilidades previas en mis alumnos. 10. Llevo un registro y control de su progreso. 11. Tengo en cuenta los resultados de la evaluación para programar los contenidos y actividades siguientes. 12. Compruebo que los objetivos tienen el nivel de dificultad adecuado.
	Estrategias de agrupamiento	Pequeños grupos o parejas homogéneos Pequeños grupos o parejas heterogéneos	1= nunca 2= a veces 3= frecuentemente 4= casi siempre 5= siempre	Cualitativa - Uso frecuente de prácticas inclusivas: 21 y 42 (mínima) - Media: 63 -Uso muy frecuente de prácticas facilitadoras: 84 y 105 (máxima).	13. Enseño de forma individual, en determinados momentos, a algunos alumnos. 14. Agrupo a mis alumnos en pequeños grupos (homogéneos o heterogéneos) dentro de clase para determinadas actividades. 15. Agrupo sólo a algunos alumnos de la clase para trabajar en parejas. 16. Agrupo a todos los alumnos de la clase en parejas. 17. Reajusto el espacio físico del aula en función de las actividades a realizar. 18. Descompongo las actividades en secuencias más simples.
	Estrategias de adaptación de las actividades	Actividades adaptadas según necesidades Materiales adaptados según necesidades	1= nunca 2= a veces 3= frecuentemente 4= casi siempre 5= siempre	Cualitativa - Uso frecuente de prácticas inclusivas: 21 y 42 (mínima) - Media: 63 -Uso muy frecuente de prácticas facilitadoras: 84 y 105 (máxima).	19. Propongo actividades de diversos niveles de exigencia. 20. Preparo actividades diversas para llevar a cabo de forma simultánea. 21. Diseño y preparo materiales alternativos.

ANEXO 3 Instrumentos de investigación

Cuestionario

Actitudes y Prácticas del Profesorado relativas a la Inclusión

Este cuestionario trata de conocer los pensamientos y opiniones que tiene el profesorado acerca de la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), en las aulas regulares, así como las estrategias que implementa para responder a dichas necesidades. Su colaboración es importante para conocer cómo se está desarrollando la inclusión en las instituciones educativas. Por eso le pedimos que responda a las preguntas que aparecen a continuación con la mayor sinceridad posible. Muchas gracias por su colaboración.

Parte I. Información sociodemográfica

1. Edad -----años	2. Género: ----- Hombre ----- Mujer
3. Nivel más alto de formación recibida: ---Profesor en ----- ----Licenciado en ----- --- ----Magister en ----- -- ----Doctor en ----- -- ----Otros	4. Tipo de centro en el cual ejerce docencia: ----Privado ----Público ----Convenio
5. Localidad en que se ubica la I.E : ----- ---	6. Curso/s en que imparte docencia: ----- ----
7. Área/s que imparte: ----- ---	8. Nivel/s : ---- E. Inicial ----E. Primaria ---- E. secundaria ----CETPRO
9. Años de experiencia docente: ----- -----	10. ¿Tiene experiencia en educación especial? ----Sí -Número de años----- ----- ----No
11. ¿Cuál es el nivel socioeconómico familiar de sus alumnos? ----Alto ----Medio ----Bajo --- -Muy Bajo	12. ¿Cómo diría que es su rendimiento académico general? ----Muy Bueno ----Bueno ---- Regular ----Deficiente

**Parte II. Cuestionario de Actitudes del Profesorado acerca de la Inclusión
(Cardona, Gómez-Canet y González-Sánchez, 2000)**

Le presentamos una serie de afirmaciones respecto al tratamiento educativo de la diversidad y la inclusión de los niños/as y jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE) en el aula regular. Por favor, tome unos momentos para responder a las preguntas que se le formulan indicando el grado en que está de acuerdo o en desacuerdo con cada afirmación.

Marque con X el número que corresponda.

NA = Nada de acuerdo	PA = Poco de acuerdo	I = Indeciso	BA = Bastante de Acuerdo	MA = Muy de acuerdo
1	2	3	4	5

Bases de la Inclusión	NA	PA	I	BA	MA
1. Separar a los niños/as y jóvenes con NEE del resto de sus compañeros es injusto	1	2	3	4	5
2. La educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias.	1	2	3	4	5
3. Todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidades de gran grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno normalizado.	1	2	3	4	5
4. La educación inclusiva es también posible en educación secundaria.	1	2	3	4	5
5. La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes.	1	2	3	4	5
6. Soy partidario de la educación inclusiva	1	2	3	4	5
7. Una atención adecuada de la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes, además del profesor tutor.	1	2	3	4	5
Formación y Recursos					
8. tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE.	1	2	3	4	5
9. Tengo tiempo suficiente para atender sus NEE.	1	2	3	4	5
10. Tengo suficientes recursos materiales para responder a sus necesidades.	1	2	3	4	5
Apoyos Personales					
11. Tengo la ayuda suficiente del/l profesor/a de PT de la I.E.	1	2	3	4	5
12. Tengo ayuda suficiente del equipo psicopedagógico/SAANEE	1	2	3	4	5

PARTE III. Escala de Adaptaciones de la enseñanza (Cardona, 2000)

Ahora nos gustaría conocer las estrategias que habitualmente utiliza en clase para favorecer la inclusión. Para cada una de las prácticas que figuran a continuación indique, por favor, la frecuencia con que se aplica en su aula.

N Nunca	AV A veces	FR Frecuentemente	CS Casi siempre	S Siempre
1	2	3	4	5

Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula	N	AV	FR	CS	S
1. Establezco normas, reglas y rutinas	1	2	3	4	5
2. Enseño al grupo-clase como un todo	1	2	3	4	5
3. A la hora de programar tengo en cuenta las necesidades del grupo de los alumnos con NEE	1	2	3	4	5
4. Dedico tiempo a volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimiento.	1	2	3	4	5
Estrategias de enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes					
5. Explico y demuestro a mis alumnos cómo tienen que estudiar/aprender.	1	2	3	4	5
6. Utilizo estrategias diversas para acaparar su atención en las explicaciones.	1	2	3	4	5
7. Les motivo	1	2	3	4	5
8. Les enseño estrategias de memorización.	1	2	3	4	5
9. Verifico el dominio de los conceptos y/o habilidades previas en mis alumnos.	1	2	3	4	5
10. Llevo un registro y control de su proyecto.	1	2	3	4	5
11. Tengo en cuenta los resultados de la evaluación para programar los contenidos y actividades siguientes.	1	2	3	4	5
12. Compruebo que los objetos tienen el nivel de dificultad adecuado	1	2	3	4	5
Estrategias de Agrupamiento					
13. Enseño de forma individual, en determinados momentos, a algunos alumnos.	1	2	3	4	5
14. Agrupo a mis alumnos en pequeños grupos (homogéneos o heterogéneos) dentro de clase para determinadas actividades.	1	2	3	4	5
15. Agrupo sólo a algunos alumnos de la clase para trabajar en parejas.	1	2	3	4	5
16. Agrupo a todos los alumnos de la clase en parejas	1	2	3	4	5
17. Reajusto el espacio físico del aula en función de las actividades a realizar.	1	2	3	4	5
Estrategias de adaptación de las actividades					
18. Descompongo las actividades en secuencias más simples.	1	2	3	4	5

19. Propongo actividades de diversos niveles de exigencia.	1	2	3	4	5
20. Preparo actividades diversas para llevar a cabo de forma simultánea.	1	2	3	4	5
21. Diseño y preparo materiales alternativos.	1	2	3	4	5

Gracias por su colaboración...

ANEXO 4 Confiabilidad de instrumentos

Nivel de confiabilidad del instrumento: Actitud docente

Confiabilidad del instrumento		Actitud docente	
		N	%
Casos	Válidos	377	100.0
	Excluidos(a)	0	0
	Total	377	100.0
	Nº de elementos	48	100.0
Estadísticos de fiabilidad Alfa de Cronbach		0.920	

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

El coeficiente Alfa de Cronbach es de 0.920 lo cual permite decir que el instrumento empleado en la prueba piloto para medir la actitud docente, es alta. A la misma vez se determinó la validez estadística de cada ítem por el mismo procedimiento de Alfa de Cronbach aplicando el comando “si se elimina el elemento”.

Estadísticas de total de elemento				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1. Separar a los niños/as con NEE del resto de sus compañeros es injusto.	23,22	61,251	,384	,930
2. La educación inclusiva favorece en los estudiantes el desarrollo de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias.	23,38	60,179	,725	,912
3. Todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidades de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno común a todos los niños.	24,11	59,406	,794	,910
4. La educación inclusiva es también posible en educación secundaria.	24,44	55,115	,744	,911
5. La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes.	23,80	56,348	,821	,907
6. Soy partidario/a de la educación inclusiva.	24,03	56,826	,829	,907
7. Una atención adecuada de la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes, además del personal del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE).	24,26	57,745	,795	,908
8. Tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).	23,99	57,165	,794	,908
9. Tengo tiempo suficiente para atender sus Necesidades Educativas Especiales (NEE).	24,40	58,426	,677	,914
10. Tengo suficientes recursos materiales para responder a sus necesidades.	24,61	58,118	,756	,910
11. Tengo la ayuda suficiente del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) del centro.	24,34	64,539	,438	,922
12. Tengo la ayuda suficiente del equipo psicopedagógico.	24,22	65,644	,384	,923

En este cuadro de validez ítem por ítem en relación con el nivel de coeficiente alfa; se observa que ningún ítem genera correlación negativa, lo cual indica que están midiendo lo mismo que los demás. Por lo cual, no es necesario eliminar ningún ítem.

Confiabilidad

Nivel de confiabilidad del instrumento: Uso de Prácticas Educativas Inclusivas

Confiabilidad del instrumento		Uso de Prácticas Educativas Inclusivas	
		N	%
Casos	Válidos	377	100.0
	Excluidos(a)	0	0
	Total	377	100.0
	Nº de elementos	48	100.0
Estadísticos de fiabilidad Alfa de Cronbach		0.897	

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

El coeficiente Alfa de Cronbach es de 0.897 lo cual permite decir que el instrumento empleado en la prueba piloto para medir el uso de Prácticas Educativas Inclusivas, es alta. A la misma vez se determinó la validez estadística de cada ítem por el mismo procedimiento de Alfa de Cronbach aplicando el comando “si se elimina el elemento”.

Estadísticas de total de elemento				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1. Establezco normas, reglas y rutinas.	61,05	77,596	,537	,892
2. Enseño al grupo-clase como un todo.	61,29	76,143	,684	,888

3. A la hora de planificar tengo en cuenta las necesidades del grupo y de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).	62,47	79,455	,460	,894
4. Dedico tiempo a volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimientos.	62,04	78,813	,715	,889
5. Explico y demuestro a mis alumnos cómo tienen que estudiar/ aprender.	61,12	77,902	,467	,895
6. Utilizo estrategias diversas para acaparar su atención en las explicaciones.	61,32	76,707	,702	,888
7. Les motivo.	61,13	74,725	,743	,886
8. Les enseño estrategias de memorización.	61,89	75,077	,738	,886
9. Verifico el dominio de los conceptos y/o habilidades previas en mis alumnos.	61,79	78,963	,529	,892
10. Llevo un registro y control de su progreso.	61,45	84,297	,210	,899
11. Tengo en cuenta los resultados de la evaluación para programar los contenidos y actividades siguientes.	61,84	80,601	,460	,894
12. Compruebo que los objetivos tienen el nivel de dificultad adecuado.	61,82	82,127	,564	,893
13. Enseño de forma individual, en determinados momentos, a algunos alumnos.	61,67	80,310	,424	,895
14. Agrupo a mis alumnos en pequeños grupos (homogéneos o heterogéneos) dentro de clase para determinadas actividades.	62,42	79,369	,487	,893
15. Agrupo sólo a algunos alumnos de la clase para trabajar en parejas.	62,29	77,298	,574	,891
16. Agrupo a todos los alumnos de la clase en parejas.	62,13	81,518	,294	,899
17. Reajusto el espacio físico del aula en función de las actividades a realizar.	62,46	77,848	,573	,891
18. Descompongo las actividades en secuencias más simples.	61,82	79,918	,479	,894
19. Propongo actividades de diversos niveles de exigencia.	61,99	80,851	,525	,893
20. Preparo actividades diversas para llevar a cabo de forma simultánea.	62,41	80,451	,427	,895
21. Diseño y preparo materiales alternativos.	62,01	81,329	,309	,899

En este cuadro de validez ítem por ítem en relación con el nivel de coeficiente alfa; se observa que ningún ítem genera correlación negativa, lo cual indica que están midiendo lo mismo que los demás. Por lo cual, no es necesario eliminar ningún ítem.