



**UNIVERSIDAD NACIONAL  
SANTIAGO ANTUNEZ DE MAYOLO”**

---

**ESCUELA DE POSTGRADO**

**“ACTITUD DOCENTE HACIA LA EDUCACION INCLUSIVA  
EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL SANTIAGO ANTÚNEZ  
DE MAYOLO- HUARAZ-2017”**

Tesis para optar el grado de Maestro

en Políticas Sociales

Mención en Gerencia de Proyectos y Programas sociales

**GLORIA BEATRIZ CASTRO PALMA**

Asesora: **Mag. BERTHA ELVIRA LÓPEZ CRUZ**

Huaraz– Perú

2018

N° Registro: T0612

## MIEMBROS DEL JURADO

*Doctor* Juan Barreto Rodríguez

Presidente

---

*Magister* Edgar Brito Gonzales

Secretario

---

*Magister* Bertha Elvira López Cruz

Vocal

---

**ASESORA**

***Magister Bertha Elvira López Cruz***

## **AGRADECIMIENTO**

- A la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo por brindarme la oportunidad de seguir consolidándome como profesional y persona apoyo que se genera de manera constante.
- A mi asesora por su ayuda oportuna y apoyo constante.
- A todas aquellas personas que de alguna manera me ayudaron en el proceso de construcción de mi investigación

A José, Gino y Estrella mis hijos,  
por su alegría, su optimismo y por ser mi  
inspiración, mi fuerza para alcanzar mis objetivos.  
Ernesto mi padre, por su serenidad y por ser un ejemplo  
a seguir.

## INDICE

|   | <b>Pagina</b> |
|---|---------------|
| Resumen   | viii          |
| Abstract  | ix            |
| I. INTRODUCCIÓN   | 1             |
| Objetivos   | 8             |
| Hipótesis   | 9             |
| Variables   | 10            |
| II. MARCO TEÓRICO   | 18            |
| 2.1. Antecedentes   | 18            |
| 2.2. Bases teóricas   | 25            |
| Educación inclusiva   | 28            |
| La base ideológica de la Educación Inclusiva                      | 34            |
| Educar en la diversidad   | 42            |
| Las buenas prácticas pedagógicas en Inclusión                     | 45            |
| Aspectos teóricos del aprendizaje que sostienen la E. I.          | 47            |
| Actitud   | 52            |
| Actitudes de los docentes hacia la E I.                           | 55            |
| 2.3. Definición de términos                                       | 56            |
| III. METODOLOGIA  | 60            |
| 3.1. Tipo y diseño de Investigación                               | 60            |
| 3.2. Plan de recolección de la información y/o diseño estadístico | 62            |

|  |     |
|--|-----|
| Población  | 62  |
| Muestra  | 62  |
| 3.3. Instrumento de recolección de la información                    | 65  |
| 3.4. Plan de procesamiento y análisis estadístico de la información. | 68  |
| IV. RESULTADOS   | 70  |
| V. DISCUSIÓN   | 89  |
| VI. CONCLUSIONES   | 93  |
| VII. RECOMENDACIONES   | 95  |
| VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS                                     | 97  |
| IX. ANEXOS   | 107 |

## RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre la actitud docente y la educación inclusiva en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo-Huaraz-2017; cuya hipótesis fue: la actitud docente tiene relación significativa con la educación inclusiva.

Para alcanzar esta finalidad se realizó un estudio de enfoque cuantitativo y de tipo descriptiva correlacional y con un diseño no experimental transversal. La muestra estudio estuvo conformado por 208 docentes. Los instrumentos utilizados fueron dos encuestas tanto de actitud docente como de educación inclusiva. Para determinar el nivel de relación se utilizó el coeficiente de correlación  $r$  de Spearman.

Las conclusiones a las cuales se arribó fueron las siguientes: La actitud docente guarda relación directa y significativa con la educación inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales donde el  $r$  Spearman muestra un coeficiente de correlación  $=.292$  y Valor  $0,0001$  ( $p < 0,05$ ). Así mismo la actitud docente guarda relación directa y significativa con la dimensión del nivel de conocimiento, así como también en el uso del material diferenciado así mismo con el desarrollo de las relaciones interpersonales de la educación inclusiva.

**Palabras claves:** Actitud, educación inclusiva, necesidades educativas especiales.

## ABSTRACT

The objective of this study was to determine the relationship between the teaching attitude and inclusive education at the National University Santiago Antúnez de Mayolo-Huaraz-2017, whose hypothesis is: the teaching attitude has a significant relationship with inclusive education. To achieve this goal, it was used with a methodology of quantitative approach and descriptive correlational type and with a transversal non-experimental design. The sample was 208 teachers. The instrument used two surveys of both teaching attitude and inclusive education. To determine the level of relationship, the Spearman correlation coefficient  $r$  was used.

The conclusions reached were the following: The teaching attitude has a direct and significant relationship with the inclusive education of students with special educational needs, whose  $r$  Spearman shows a correlation coefficient = .292 and Value 0.0001 ( $p < 0, 05$ ). Likewise, the teaching attitude has a direct and significant relationship with the level of knowledge dimension, as well as the use of differentiated material as well as the development of interpersonal relations of inclusive education.

**Keywords:** attitude, inclusive education, Special educational needs.

## I. INTRODUCCION

Como se ha observado en la educación superior a nivel nacional e internacional viene atravesando complejas transformaciones, han influido mucho en el escenario en el que se desenvuelven los docentes tanto a nivel de educación regular, como de educación especial, dentro de nuestro país, lo que ha implicado para ambos profesionales de la educación asumir nuevos roles que se fundamentan en la colaboración entre profesionales expertos en los contenidos de educación general y expertos en pedagogía de educación especial (Eisenman, Pleet, Wandry, McGinley, 2011). Este último decenio se ha producido un incremento elevado en el acceso y participación al sistema de educación superior, con lo que se evidenciado un factor de inclusividad y equiparación social.

De acuerdo a datos estadísticos se ha encontrado que el 10 % de la población estudiantil presenta alguna discapacidad. Es decir que 1 de cada 10 personas presenta esta condición (Enedis 2015). Estudio realizado por Instituto Nacional de Estadística e Informática(INEI) en Perú las características de las personas discapacitadas se señalan que el 64,0% de personas con discapacidad estudió hasta primaria, el 22,4% secundaria, el 6,9% cuenta con superior universitaria.

La Universidad como Institución Educativa de nivel superior debe tener como características la flexibilidad y apertura, la cual se ajuste a las diversas exigencias del alumnado, que ofrezca una diversidad en procedimientos, metodologías, opciones, actitudes de los docentes con respecto al alumnado con necesidades

educativas especiales para así ir potenciando su desarrollo en mejores condiciones.

A partir de ello surgen las preguntas ¿Qué opinión o que piensan los docentes cuando identifican a un alumno con Necesidades Educativas Especiales dentro del aula? ¿Qué emociones o sentimientos le despiertan? Y ¿Cómo actúa este docente ante este alumnado? Con la intención de conocer estos aspectos surge la presente investigación con el objetivo principal es conocer las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva que se traduce en las prácticas inclusivas del alumnado con necesidades educativas especiales, en profesionales de la educación en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo.

Según Cardona (2006), distintas investigaciones sobre las actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa, evidencian que ésta puede cambiar en función de un conjunto de variables referidas a la experiencia en el proceso educativo, las características de los alumnos, la disponibilidad de recursos, la formación, el apoyo y tiempo disponible.

Actualmente el sistema educativo nacional está incorporando a las aulas alumnos que presentan algún tipo de necesidad educativa especial situación que se observa en los niveles primaria y secundaria en su mayoría. 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 educativa peruana. La educación inclusiva, se sustenta dentro del Enfoque Inclusivo de Derechos Humanos, que aparece como el 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. 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 en base a diferencias culturales, cognitivas, físicas y otras características relacionadas a la persona humana. La Ley General de Educación en concordancia con lo estipulado por la Ley General de las Personas con Discapacidad (27050 – 1998); señala en relación al 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.

Entonces surge como un desafío real en los sistemas educativos a nivel mundial la de lograr desarrollar una educación inclusiva.; esta ha ido cobrando importancia especialmente a partir de 1994 con la Declaración de Salamanca en la que se proclama la inclusión como medio más eficaz para educar a todos los niños y jóvenes en un sistema educativo ordinario, con independencia de sus diferencias, o dificultades individuales o sociales (UNESCO 1994).

Siendo los docentes los principales actores en la educación, se considera que el docente debería de sentir la necesidad de trabajar la inclusión social en el aula, es decir que se establezca un clima favorable, con la finalidad de despertar en los alumnos y personal académico aceptación por las diferencias individuales

Moriña (como lo consigna Ocampo.2011) la educación superior inclusiva, constituye un proceso orientado a proporcionar una respuesta a la diversidad de características y necesidades educativo-formativos del alumnado. (p.228).

Entendiendo que la educación superior inclusiva, es considerar a las personas con sus propias individualidades y con sus propias características tanto físicas, emocionales, cognitivas y sociales; consideradas tanto las personas en general como las personas con discapacidad, tal como la ejecución de la política de educación inclusiva a nivel superior, que pretendemos describir y analizar, la actitud del docente de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, con respecto a la educación inclusiva, no solo incide en lo educativo sino también en un aspecto más importante, el de los derechos humanos y la justicia social que por mucho tiempo han sido negados a este sector de la población.

De otra parte, el escaso material diferenciado para atender eficientemente a los estudiantes con necesidades educativas especiales, en el nivel superior se verá reflejada, convirtiéndose la presente investigación en una radiografía de las necesidades y escaso conocimiento de los docentes, que en muchos casos solo se circunscriben al dictado de clases obviando las necesidades educativas de la población estudiantil heterogénea, en algunos casos por desinterés o falta de conocimiento, conocer todos estos aspectos será beneficioso para todos los alumnos universitarios pues el docente tendrá que tener en cuenta las particularidades para lograr que sus alumnos adquieran aprendizajes y se verá obligado a tener que usar material pedagógico diverso para el dictado de sus clases.

Se presenta las posibles cantidades de alumnos que tienen necesidades educativas especiales identificados asimismo presumimos que debe haber un número considerable de alumnos con algunas de las necesidades señaladas y que se encuentran en situación oculta.

Cuadro de estudiantes con diferentes discapacidades en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo.

| Facultades/Discapacidades | Discapacidad cognitiva | Discapacidad motora | Psicopatologías | Discapacidad sensorial |
|---------------------------|------------------------|---------------------|-----------------|------------------------|
| FC                        | 1                      |                     |                 |                        |
| FCM                       |                        |                     | 10              |                        |
| FEC                       |                        | 2                   | 6               |                        |
| FSSEC                     | 1                      |                     | 3               | 2                      |
| FCA                       |                        |                     | 9               | 1                      |
| FIC                       |                        |                     |                 | 1                      |
| FCAM                      |                        |                     |                 | 1                      |
| FAT                       |                        |                     | 5               |                        |
| FDCCPP                    |                        | 1                   | 3               | 1                      |
| FIIA                      |                        |                     |                 |                        |
| FIMGM                     |                        |                     |                 | 1                      |
| <b>TOTAL</b>              | <b>2</b>               | <b>3</b>            | <b>36</b>       | <b>7</b>               |

*Información proporcionada por Bienestar Universitario (Servicio de salud y psicopedagogía-Unasam)*

Número total de alumnos ingresantes por año con síntomas significativos de ansiedad y depresión.

|   | 2009 | 2010  | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
|---|------|-------|------|------|------|------|------|------|------|
| <b>Porcentaje de alumnos del total de ingresantes por año</b> | 15%  | 20%   | 11%  | 9%   | 8%   | 9%   | 10%  | 8%   | 12%  |
| <b>Número de alumnos ingresantes</b>                          | 190  | 281.6 | 174  | 126  | 112  | 125  | 140  | 113  | 177  |
|   | 1267 | 1408  | 1398 | 1402 | 1403 | 1397 | 1401 | 1408 | 1472 |

*Información proporcionada por Bienestar Universitario (Servicio de salud y psicopedagogía-Unasam)*

Como se visualiza el número es significativo de estudiantes que tienen alguna discapacidad permanente o temporal y que necesitan de las buenas prácticas educativas inclusivas y solo se lograra sí que está presente una actitud favorable, positiva del docente universitario.

El modelo inclusivo es hoy en día un referente para muchos contextos educativos que ven la necesidad de implementar estos principios al interior de sus comunidades educativas. Dentro de este marco, existen muchos factores que están interviniendo en el éxito o fracaso de esta propuesta. Un elemento que emerge con relevancia es la actitud del profesorado hacia la inclusión educativa, pues ésta puede facilitar la implementación o puede constituirse en una barrera para el aprendizaje y la participación del alumnado.

Como indicador de éxito de las prácticas inclusivas, la actitud de miembros de la comunidad educativa hacia otros miembros, hacia el trabajo colaborativo, hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales y hacia la inclusión en general.

Además, se conoce por la existencia de numerosas investigaciones en las que se ha concluido que los educadores que poseen actitudes positivas hacia la inclusión de este alumnado, son aquellos que disponen de más estrategias educativas para que la inclusión tenga éxito (Aguado et al., 2004; Avramidis y Norwich, 2002; Concordia, Forlin y Sharma, 2007; Taylor, Ringlaben, 2012). Estableciéndose que en cualquiera de los casos, la falta de información y capacitación, de manera permanente, puede provocar actitudes negativas hacia la diversidad y su inclusión.

El problema observado en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo que en su mayoría los docentes dictan sus clases haciendo uso de una sola metodología considerando a los alumnos como un grupo homogéneo y con única estrategia de enseñanza; otro aspecto a considerar es que existe un número considerable de alumnos de diversas facultades y escuelas profesionales con cursos desaprobados; específicamente se puede señalar que hay un gran porcentaje de alumnos matriculados en cursos hasta por cuarta vez o más, lo cual en la actualidad es gran problema debido que esta situación contraviene con la ley universitaria, que señala que “....Si desaprueba por cuarta vez procede su retiro definitivo” y por ser una ley obligatoria será necesariamente aplicada; siendo el caso más crítico en las facultades de Ingenierías como las más relevantes son Ingeniería Civil, Ingeniería de Metalurgia y Minas, Ingeniería Agrícola lo cual indica que presumiblemente los docentes universitarios no han logrado identificar ¿cuáles son las dificultades reales de los alumnos? o es la actitud del mismo docente la que es un dificultad el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula de clases; y por lo tanto no se minimizan las dificultades para aprender, siendo evidente que esta política educativa de inclusión no se estaría tomando en cuenta por desconocimiento de la misma o por escasa capacitación de la plana docente para abordar a esta diversidad por lo que se observa conductas de exclusión en las aulas de clase sin permitir que los alumnos logren con el apoyo del docente conocer y desarrollar sus capacidades y habilidades que son diferentes de uno a otro persona.

Así se desprende que la actitud del profesor es fundamental en el proceso de inclusión educativa o frente a cambios dentro del área educativa, por lo que se

entiende por actitud a una posición u orientación del pensamiento, que se traduce en una forma determinada de pensar, sentir o actuar (Beltrán, 1998). La actitud se compone de tres dimensiones: a) la cognoscitiva, formada por percepciones, creencias e información que se tiene sobre algo. b) Lo afectivo que implica sentimientos a favor o en contra de algo y c) la conductual referida a la tendencia areaccionar hacia algo de una cierta manera.

Sobre estos fundamentos se planteó la siguiente pregunta **¿Cómo se relaciona la actitud docente con la educación inclusiva en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo -Huaraz-2017?**

## **OBJETIVOS**

### **OBJETIVO GENERAL**

Determinar la relación entre la actitud docente y la educación inclusiva educativa de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo- Huaraz- 2017.

### **OBJETIVO ESPECÍFICOS**

1. Conocer la relación que existe entre la actitud docente y la dimensión del Nivel de conocimientos hacia la educación inclusiva de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo- Huaraz- 2017.
2. Identificar la relación que existe entre la actitud docente y el uso de material diferenciado en la educación inclusiva de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo- Huaraz- 2017.

3. Conocer la relación que existe entre la actitud docente y el desarrollo de las relaciones interpersonales en la educación inclusiva de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo- Huaraz- 2017.

## **HIPÓTESIS**

### **HIPÓTESIS GENERAL**

Existe relación significativamente directa entre la actitud docente y la educación inclusiva en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo- Huaraz- 2017.

### **HIPÓTESIS ESPECÍFICOS**

1. Existe relación directa entre la actitud docente y la dimensión del nivel de conocimientos de la educación inclusiva percibida por los docentes de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo- Huaraz- 2017.
2. Existe relación directa entre la actitud docente y la dimensión uso de material diferenciado de la educación inclusiva percibida por los docentes de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo- Huaraz- 2017.
3. Existe relación directa entre la actitud docente y la dimensión desarrollo de las relaciones interpersonales de la educación inclusiva percibida por los docentes de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo- Huaraz- 2017.

## **VARIABLES**

### **ACTITUD DOCENTE**

Méndez y Arellano (2000) señalan que el docente es formador de actitudes positivas hacia la inclusión, por lo que la actitud que los docentes demuestran ante la inclusión es un factor fundamental para el logro de resultados favorables en el contexto escolar.

La actitud es la disposición voluntaria de una persona frente a la existencia en general 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 que le sirven para afrontar los diversos desafíos que se le presentan de un modo u otro. (Sánchez, Díaz, Sanhueza y Friz, 2008, p.56).

Las actitudes son entonces predisposiciones para actuar, que el individuo tiene hacia determinado tema, suceso o idea llamado usualmente objeto de actitud.

El objeto de actitud es definido como cualquier entidad abstracta o concreta hacia la cual se siente una predisposición favorable o desfavorable. Las actitudes son adquiridas nadie nace con predisposición negativa o positiva hacia alguien. La forma en que se aprenden las actitudes es variada, proviniendo de experiencias positivas o negativas con el objeto de la actitud. (Myers, 1995).

Correa (1999) señala: "un aspecto lo compone nuestro pensamiento y otro, la actuación que usualmente van ligados en la vida cotidiana y desencadenan reacciones diversas en el ser humano".

Asimismo, el mismo autor señala que las personas manifiestan diferentes actitudes hacia la integración de personas con necesidades especiales. A través de la historia de la humanidad las personas con necesidades especiales, han sido objeto de diferentes actitudes por parte de la comunidad, lo cual ha determinado el éxito o fracaso de su integración social

La mayoría de los autores coinciden en afirmar que son tres los componentes en los que se basan las actitudes:

Lo que piensa (componente cognitivo)

Lo que siente (componente afectivo).

La tendencia a manifestar los pensamientos y emociones (componente conductual).

### **Dimensiones de actitud docente**

#### **Cognitiva**

Según Picón (1986) el docente puede manifestar el elemento cognitivo caracterizado por la excelencia académica, el rigor científico y la pertinencia social; además, por el compromiso con sus identidades, roles, tareas, responsabilidades y libertades docentes para el ejercicio profesoral.

En otros términos se puede decir que es el conjunto de datos, información y conocimiento que tiene el profesor acerca de la educación inclusiva. Conoce de las metodologías a emplear con los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales.

## **Afectiva**

De acuerdo con Oliveira, Rodríguez y Touriñán (2006), la *afectividad* designa una fenomenología tanto personal o endógena como relacional o exógena. Para estos autores, la cognición y el afecto son esferas interactivas, ya que el ser humano no admite interpretaciones sectoriales, sino que todas las funciones internas generan un proceso evolutivo integrado, equilibrado e interfuncional (sensorio-perceptual, memoria, pensamiento, lenguaje, cognición, afecto, etcétera.).

Una actitud afectiva estable entre emociones y sentimientos genera unidad en las personas, promueve su integración como seres humanos. Los autores señalan que el vínculo afectivo es una necesidad primaria significativa que constituye la base para crear los lazos entre el individuo y su grupo social de referencia, y que sólo puede ser satisfecho dentro de la sociedad.

## **Conductual**

En el grado de intención, disposición y tendencia que se traducen en acción frente a la educación inclusiva (Bolívar, 1995)

Lo comportamental busca la coordinación (material) de los propósitos en la formación académica alternativa, de las situaciones y necesidades emergentes en la dinámica de aprendizaje entre profesores, estudiantes y empresarios, permitiendo establecer el trabajo profesional y pedagógico en equipo en la formación profesional. Mediante este elemento, el docente puede -según Picón (1986)-, relacionarse Inter profesoralmente para producir conocimiento y tecnología requerida por la formación profesional alternativa.

## **EDUCACIÓN INCLUSIVA**

### **Definición**

La educación inclusiva es un modelo pedagógico que responde a un conjunto de valores, principios y prácticas orientado al logro de una educación eficaz y de calidad para todos los alumnos en función de la diversidad de sus necesidades y condiciones de aprendizaje (Godoy, 2000).

La transición hacia una educación inclusiva no es un proceso que pueda ser descrito de manera secuencial y no existe una sola “receta” de pasos a seguir para lograrla. (Fernández, 2003).

### **CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.**

**Asequibilidad:** Es cuando el gobierno debe garantizar la disponibilidad de instituciones educativas para las personas con o sin discapacidad.

**Accesibilidad:** Es cuando las escuelas no deben tener obstáculos para acceder al sistema educativo obteniendo una infraestructura adecuada para las personas con necesidades especiales.

**Adaptabilidad:** Aquí los maestros deben adaptar su diseño curricular de acuerdo a las necesidades de los alumnos. Todo profesor debe ser apoyado por el estado en el aspecto de capacitaciones y material educativo.

**Aceptabilidad:** Significa que toda la educación que reciben los estudiantes sea de calidad para todos.

## **DIMENSIONES DE EDUCACIÓN INCLUSIVA**

### **a) Nivel de conocimiento**

La respuesta educativa a las necesidades educativas especiales de todos los alumnos así como de los alumnos discapacitados exige un gran conocimiento de las diferencias individuales y una mejor utilización de todas sus posibilidades. Esta respuesta debe ser muy personalizada, atenta a los ritmos de aprendizaje de cada uno de los alumnos, basada en la cooperación de distintos profesionales y en el contacto permanente con los padres. Son estas las condiciones más idóneas para conseguir una enseñanza de calidad para todos los alumnos. Es, por tanto, comprensible, que cuando la escuela ordinaria intenta integrar a 12 alumnos con necesidades educativas especiales, tenga que plantearse al mismo tiempo un cambio en la manera de llevar a la práctica el proceso de enseñanza. Un cambio, una reforma, que ha de basarse en los principios que sustentan la Educación Especial (Voces, 1994).

### **b) Uso de Material educativo diferenciado**

Tomlinson (2005), conocida como la pionera del Modelo de la Enseñanza Diferenciada, lo define como una filosofía de enseñanza que se basa en la premisa que los estudiantes aprenden mejor cuando el docente toma en cuenta las diferencias de aprendizaje por la aptitud: Readiness, interés: Interests y perfil de aprendizaje: LearningProfile. Así como también por las múltiples formas de presentar el material a los alumnos para “proveer diferentes caminos para adquirir contenido, para procesar la información y para generar productos”

Diferenciar la enseñanza significa conocer el nivel de aprendizaje con la que cuenta un estudiante, sus necesidades e intereses. Es entender la forma de aprender de ese individuo y ofrecerle estrategias de enseñanza que satisfagan tales necesidades y permitir que el individuo demuestre todo su potencial. Cada estudiante se considera importante y valioso, se le ofrece oportunidades para demostrar sus destrezas y capacidades a través de las actividades de clase que estén conectados con su contexto social y cultural. Es así, como la Enseñanza Diferenciada refleja la teoría socio-cultural de Vigotsky, ya que yace en la relación social interactiva entre el docente y el estudiante. Es esencial que el docente conozca a sus alumnos, sus antecedentes y sus vínculos culturales.

### **c) Desarrollo de las relaciones interpersonales**

La comunicación interpersonal gratificante y saludable, tanto física, como afectiva, emocional y socialmente, reforzar la autonomía y la autoestima como realidades personales básicas en la construcción de un proyecto de vida saludable, elaborar e interiorizar normas básicas.

Es la habilidad para entenderse a uno mismo. Implica estar consciente de los aspectos fuertes y débiles para alcanzar metas en la vida. Implica que el individuo tenga la habilidad para reflexionar y controlar pensamientos y sentimientos.

Un elemento importante en las relaciones entre las personas es la comunicación pues a través de ellas intercambiamos ideas, experiencias y valores, transmitir sentimientos y actitudes, así como nos permite conocernos mejor.

Variable 1: Actitud docente.

Variable 2: Educación Inclusiva.

## Operacionalización de variables

| Variable        | Definición conceptual   | Definición operacional  | Dimensiones  | Indicadores   |
|-----------------|---|---|--|---|
| Actitud docente | Un estado de disposición mental y nerviosa, que implica una organización entre lo cognitivo, afectivo y conductual, y que influye entre la percepción y el pensamiento, que es aprendida y perdurable y que finalmente tiene un componente de evaluación simple de agrado y desagrado. Allport (1935) citado en Ubillos (2004), | Una predisposición aprendida, dirigida hacia la educación inclusiva, y que incluye dimensiones cognitivas, afectivas o evaluativas y disposiciones propiamente conductuales | <p>Cognitivo</p> <p>Afectivo</p> <p>Conductual</p> | <p>Conoce metodologías para la enseñanza de alumnos con NEE.</p> <p>Capacitación permanente en educación inclusiva</p> <p>Comunicación fluida con los alumnos.</p> <p>Siente que el trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales es un reto</p> <p>Expresa que el alumno con necesidades educativas especiales debe ser atendido en un ambiente diferente</p> <p>Brinda respuestas educativas de acuerdo a las necesidades educativas de sus alumnos.</p> <p>Trata con</p> |



## II. MARCO TEÓRICO

### 2.1. ANTECEDENTES

#### A NIVEL INTERNACIONAL

Buenestado Fernández (2013) en su investigación “*Predicción de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación*” presentada en la Universidad de Córdoba. La investigación utiliza una metodología cuantitativa basada en encuesta, a través del uso de instrumentos estructurados de recogida de información y de análisis estadísticos de tipo descriptivo, correlacional, predictivo e inferencial. La muestra estuvo conformada por un grupo-clase de 1º y otro de 3º de Grado de Educación Infantil, un grupo-clase de 1º y otro de 3º de Grado de Educación Primaria, y los cuatro grupos-clase de la Licenciatura en Psicopedagogía. Los resultados sugieren que la experiencia y los valores de autotranscendencia funcionan como predictores robustos de las actitudes de los futuros profesionales de la educación hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales.

Vega (2009) en su investigación “*Integración de alumnas con necesidades educativas especiales ¿Coherencia entre los discursos y las prácticas pedagógicas ejercida por los profesores?*” Presentada en la Universidad de Chile. La investigación se enmarca en el paradigma de base cualitativo, con un complemento cuantitativo. Dicha investigación se relaciona con la comprensión del proceso de integración de alumnas con

necesidades educativas especiales desde la perspectiva de los docentes. La interrogante que guía la investigación es, ¿Existe coherencia entre los discursos y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos respecto a la integración de alumnas con necesidades educativas especiales?, teniendo como objetivo Conocer si existe coherencia entre los discursos de los profesores básicos respecto a la integración de alumnas con necesidades educativas especiales y las prácticas pedagógicas observadas en el aula. Para el desarrollo de este estudio se utilizaron diversas técnicas para la recogida de datos como entrevistas en profundidad, observaciones reiteradas y cuestionario, las cuales fueron analizadas e interpretadas desde diversas perspectivas y teorías como la fenomenología, la etnometodología y el interaccionismo simbólico. La investigación se enmarca en un estudio de caso, llevado a cabo en un establecimiento Particular Subvencionado de la Comuna de Recoleta en Santiago. Se concluye con una propuesta de talleres para sensibilizar a la comunidad educativa en general sobre temas relacionados con las necesidades educativas especiales.

Llorens (2009) en su investigación “*Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales, consideraciones de padres, madres y profesionales en la educación*”, presentada en la Universidad de Jaume- España. En la investigación se realiza mediante una exploración sobre las actitudes de padres, madres y profesionales de la educación hacia la inclusión de alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en aulas ordinarias. El objetivo es analizar si hay diferencias en sus

actitudes y si éstas están influidas por variables como estudios realizados, género, profesión, conocimiento de las dificultades, etc. Para ello, se pasó varios cuestionarios sobre actitudes a una muestra compuesta por 33 maestros de educación primaria y secundaria, 22 padres y 26 madres de alumnos y alumnas. De entre los resultados encontrados, destacamos que existe una actitud positiva general hacia la inclusión de este colectivo de alumnos, aunque ésta no funciona de forma óptima debida, fundamentalmente, a la falta de recursos y estrategias adecuadas.

Flores (2007), en su estudio de investigación sobre las *“Actitudes de los docentes hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en el nivel superior”* en la Universidad Autónoma de San Luis de Potosí (México) del Instituto de Ciencias Educativas Facultad de Psicología, realiza un estudio descriptivo exploratorio con una metodología mixta, su el objetivo fue realizar un análisis de las actitudes de los docentes hacia la inclusión de alumnos con capacidades diferentes, Se aplicó una escala tipo Likert confiabilidad .869 a una muestra aleatoria estratificada de 328 docentes, que indagó sobre las actitudes docentes respecto a: el derecho a la educación, la inclusión educativa, las acciones pedagógicas, el curriculum y la infraestructura. Los resultados indican que en las actitudes de estos docentes hacia la inclusión de alumnos con discapacidad son positivas y las actitudes negativas son mínimas. Identificándose que respecto a las condiciones para la inclusión, el derecho a la educación y a los procesos de inclusión educativa los porcentajes actitud positiva fluctúan entre 69% y 88%. Se observan que los porcentajes

disminuyen en lo referente a las estrategias pedagógicas y el curriculum fluctuando entre 50% y 63%.

Tovar (2006) en su libro *“Aprender vida. La educación de las personas con discapacidad”* La autora sostiene que el término necesidades educativas especiales está relacionado al enfoque constructivista por cuanto el proceso de aprendizaje es construido individualmente de acuerdo al contexto sociocultural y, sobre todo, según las necesidades de cada persona. A partir de ello, sostiene que la educación es la misma para todos pero con diferentes ajustes según las diversas necesidades del alumnado. Basándose en la Conferencia Mundial sobre Educación de Necesidades Especiales: Acceso y calidad realizada en Salamanca en el año 1994, a partir de la cual se adopta 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. Presentado las siguientes conclusiones; El no contar con 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 el no reconocimiento de las personas con discapacidad y, por consiguiente, su invisibilización; lo cual debe ser revertido. 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 cuenta con un presupuesto suficiente que cubra el costo de los recursos materiales elementales e infraestructura accesible para una inclusión efectiva y, por otro, porque existe una resistencia cultural y desconocimiento del problema, siendo esto 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 respecto a la inclusión educativa (hay mayor aceptación hacia los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales 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. En función de ello, 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.

Sánchez, Sanhueza y Friz (2008) realizaron un estudio cuyo propósito fue conocer las percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa, en donde concluyen que la muestra presenta una tendencia actitudinal favorable a la inclusión del alumnado que presenta Necesidades Educativas Especiales en la educación regular. No obstante, señalan, que una tendencia favorable hacia la inclusión no es sinónimo de éxito en el proceso de integración escolar, los resultados indican que los estudiantes han incorporado conocimientos teóricos relativos 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 como, por ejemplo, la falta de preparación y de experiencia práctica durante la etapa de formación inicial, lo cual incluye un tratamiento adecuado de los prejuicios y estereotipos que se tengan hacia estos alumnos y alumnas. Este hecho es de suma importancia en el ámbito educativo, pues las creencias personales que tenga el profesorado sobre las Necesidades Educativas Especiales repercutirán en el trato y, por ende, en el rendimiento escolar de los alumnos que presenten estas características educativas. Además, queda en clara evidencia, que el desarrollo de una asignatura específica como parte del programa de formación inicial no es suficiente para conseguir un adecuado compromiso y una mejor preparación del profesor regular en la atención a las Necesidades Educativas Especiales.

## **A NIVEL NACIONAL**

Ruiz (2010) en su investigación *Actitudes acerca de la educación inclusiva en profesores de primaria de una Institución Educativa del Callao*. Cuyo propósito fue establecer las actitudes que presentan los profesores de Educación Básica Regular acerca de la educación inclusiva. Este estudio, es enmarcado dentro del paradigma cualitativo, desarrollándose bajo una metodología descriptiva simple, con un diseño no experimental. La población estuvo conformada por los profesores del nivel primario de una Institución Educativa del Callao. La muestra para fines operativos es de 20 profesores de ambos sexos. Para la recolección de los datos se diseñó un cuestionario conformado por 60 preguntas, con Escala de Lickert. 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.

Herrera (2012) en su investigación “*Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de primaria de los liceos navales del Callao*”. El diseño de esta investigación, es de tipo descriptivo simple, la muestra fue 76 docentes de educación primaria. Para la recolección de los datos se adaptó un cuestionario diseñado por Damm (2005) conformado por 40 preguntas, con escala de Likert. Los resultados revelan que los profesores poseen un nivel medio de aceptación en el componente afectivo de sus actitudes denotando que éstas se caracterizan por ser ambivalentes; un nivel alto de aceptación en el componente cognitivo y el resultado del componente conductual de las

actitudes muestra un nivel medio de aceptación hacia la educación inclusiva observándose coherencia con los componentes anteriores.

Goldsmith (2016) en su investigación "*Actitud docente y prácticas educativas inclusivas en estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL, Casma, 2014*". El diseño de esta investigación es el diseño de este estudio es descriptivo, correlacional, de corte transversal. Se ha trabajado una muestra de 250 docentes. Los resultados 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  $p = .000 < \alpha$ .

## **2.2. BASES TEÓRICAS**

### **NOCIONES EPISTEMOLÓGICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Ocampo (2015) analiza las problemáticas fundacionales del enfoque de educación inclusiva y sus repercusiones en la consolidación de un enfoque de Educación Para Todos. Se reconoce el desplazamiento de una matriz epistémica del tipo trans-ontológica por sobre los desafíos fundacionales que cruzan la ciencia educativa en general en el marco de la postmodernidad.

Cassanova (2011) sostiene que en las sociedades latinoamericanas del nuevo siglo, tiene su génesis en la noción promocional de reducir las brechas sociales (Unesco, 2004) y la desigualdad social y educativa (Kaplan

2006,2007) que condicionan fuertemente a numerosos sectores de nuestra región. Por lo que se considera al enfoque preconstruido con un grado de escasas epistémica, en cuanto a su circulación discursiva, lo representa como una de las posibles perspectivas teóricas que la ciencia educativa de los últimos años ha desarrollado con el objeto de anular estas brechas y resignificar a todos los ciudadanos. El enfoque se vislumbra como el principal paradigma educativo del siglo XXI (Ocampo 20014), pues es un modelo atractivo, innovador y legitimador en cuanto a sus desafíos fundacionales.

Respecto a ello (Habermas, 1975)precisa que la reflexión epistémica en materia de educación inclusiva, se cuestiona en su impacto en la construcción de opciones pedagógicas más oportunas capaces de resignificar a todos nuestros estudiantes, debe facilitar la sistematización de un nuevo paradigma cuya racionalización permita la exclusión de aquellos elementos que perturban su estatus científico y su desarrollo paradigmático, desde la promoción de nuevos espacios por la vía de la argumentación.

Uno de los desafíos que enfrenta la educación Inclusiva de acuerdo a (Ocampo2014) es la fundamentar su reflexión epistemología por lo que resulta de este modo necesario, asumir entre los posibles marcos referenciales para el levantamiento de un sistema epistémico en materia de educación inclusiva

Para dicha construcción epistemológica se debe tener en cuenta que el enfoque de educación inclusiva presenta una naturaleza epistémica diferente y más amplia que la simple relación entre inclusión y discapacidad

## **ANTECEDENTES HISTÓRICOS**

Encontramos dentro de la historia de la pedagogía como una preocupación prevalente por una educación en un marco inclusivo, las reflexiones fundamentales de Juan Amos Comenius (siglo XVII) a quien se le considero padre de la pedagogía moderna, quién en su obra *Didáctica Magna*, plantea la necesidad e importancia de la educación conjunta, para todos los niños y niñas del mundo ricos, pobres, hombres, mujeres, los agudos, ávidos y dúctiles, los lentos aunque complacientes, los bruscos y tozudos (Rebeco, O 2005:243), y de esta forma evitando cualquier tipo de exclusión. Posteriormente hubo esfuerzos significativos, y fue a finales del siglo XX e inicios de este nuevo siglo, que se torna creciente la importancia de que la educación tenga un enfoque inclusivo, considerando que la mejor forma de lograr el máximo potencial de aprendizaje y de convivencia solo es posible en escuelas para todos y con todos.

Un documento importante y que revoluciono algunas concepciones entonces vigentes en la educación fue el informe de Warnock publicado en 1978. Reconoce que la educación tiene los mismos fines para todos, pero cada uno tiene sus propias o personales necesidades educativas que pueden llegar a ser especiales. La conferencia mundial de Salamanca (1994) sobre Educación inclusiva y necesidades educativas especiales, enfatiza la

reorientación hecha por Warnock, superando la concepción del déficit (asumida como un problema o tragedia estrictamente personal, resultante de las limitaciones de cada quién), considera que cualquier niño, en algún momento de su escolaridad y por cualquier razón, puede presentar dificultades o necesidades educativas especiales, y que éstas tienen un carácter interactivo, es decir, devienen de la confluencia de uno o varios factores: el contexto familiar, escolar y personal. Asimismo, éstas pueden ser de carácter temporal o permanente. La denominación de Necesidades Educativas Especiales (NEE), trata de aclarar a las Instituciones educativas y a la docencia, el despliegue de algunas estrategias de apoyo adicional, distintas a las usuales en el aula, para favorecer el acceso y éxito de los estudiantes que presenten mayores dificultades en sus aprendizajes y/o en participación (sean o no asociadas a discapacidades).

En el mismo orden de ideas Stainback y Stainback (1991), señalan en cuanto al origen de la escuela inclusiva se encuentra en Estados Unidos en 1975 con la PublicLaw 94-142 (Education for All Handicapped Children Act), que consideró que los alumnos con alguna deficiencia podían recibir una educación apropiada en ambientes menos restrictivos, concretamente en clases de educación ordinaria o general.

## **LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL PERÚ**

Las políticas de la realidad actual priorizan como preocupación fundamental ofrecer una educación de calidad, sin discriminación, considerando la diversidad de necesidades y capacidades de las personas. El

cambio de enfoque y de prácticas educativas está respaldado por organizaciones como la UNESCO, UNICEF, ONU, entre otras, que, a través de conferencias internacionales, como “Educación para Todos”, Foro Consultivo Internacional y “Necesidades Educativas Especiales en Salamanca orientan sobre los criterios y planes de acción, comprometiendo al país a cumplir estos compromisos, que además son coincidentes con los objetivos de la Constitución Política, que señala al Perú como una sociedad que busca ser inclusiva, equitativa, tolerante, y que los centros educativos brinden una educación de calidad para todos y todas; respaldadas en la normatividad vigente como la ley General de Educación (Ministerio de Educación, 2003), específica en su artículo 8 los Principios de la Educación, y en el inciso c del citado artículo señala, que la inclusión incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades. De la misma manera, la Ley N° 27337, Código de los Niños y Adolescentes (2010, p. 719), Capítulo III, Artículo 23, ampara los derechos de los niños y adolescentes discapacitados, y señala que, los derechos consagrados en la Convención sobre los Derechos del Niño y en este Código, los niños y adolescentes discapacitados gozan y ejercen los derechos inherentes a su propia condición. El Estado, preferentemente a través de los Ministerios, comprendidos en el Consejo Nacional de la Persona con Discapacidad, y la sociedad, asegurarán la igualdad de oportunidades para acceder a

condiciones adecuadas a su situación con material y servicios adaptados, como salud, educación, deporte, cultura y capacitación laboral. Asimismo, se asegura el pleno desarrollo de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades, así como el goce de una vida plena y digna, facilitando su participación activa, igualdad y oportunidades en la comunidad.

Para Minedu (2009), el enfoque inclusivo busca que todos los estudiantes fortalezcan su autoestima, se valoren y reconozcan sus potenciales, así como que cada una de las personas que interactúan se enriquezcan mutuamente, viviendo en solidaridad y de esta forma mejoren sus expectativas de vida, concepción que va acorde con los planteamientos de los diferentes encuentros internacionales y nacionales.

#### Definición, principios y factores de la educación Inclusiva:

La Asociación Americana de Trastornos del Aprendizaje (1993) define la inclusión como una política/práctica en la cual todos los alumnos con deficiencias, independientemente de la naturaleza o gravedad de estas y de la necesidad para recibir servicios, reciben la educación total dentro de una clase regular en el colegio que les corresponde. Tal definición se centra en el emplazamiento de los alumnos en el contexto ordinario, que es uno de los principios de la integración.

Se han encontrado otras definiciones que intentan llegar más allá, considerando el derecho de cada alumno a no ser excluido.

Es una forma de vida, una manera de vivir juntos, basada en la creencia de que cada individuo es valorado y pertenece al grupo. Una

escuela inclusiva será aquella en la que todos los estudiantes se sientan incluidos (Patterson, 1995: 5).

Es una actitud, un sistema de valores, de creencias, no una acción ni un conjunto de acciones [...]. Se centra, pues, en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada alumno y de todos los alumnos en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros y alcancen éxito (Arnáiz, 1996: 27-28).

Es un sistema de educación que reconoce el derecho de todos los niños y jóvenes a compartir un entorno educativo común en el que todos somos valorados por igual, con independencia de las diferencias percibidas en cuanto a capacidad, sexo, clase social, etnia o estilo de aprendizaje (Armstrong, 1999: 76).

Es una forma mejor de vivir. Es lo opuesto a la segregación y el «apartheid». La «inclusión» determina dónde vivimos, recibimos educación, trabajamos y jugamos. Tiene que ver con el cambio de nuestros corazones y valores (Pearpoint y Forest, 1999: 15).

La educación inclusiva trata de acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada estudiante de la comunidad –y a cada estudiante de la democracia– el derecho inalienable de pertenecer a un grupo, de no ser excluido (Falvey y otros en Arnáiz, 1997: 328).

Es un proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de

su exclusión de los mismos, sin olvidar, por supuesto, que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas (Ainscow, 2001: 293).

Es el proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que cubra a todos los niños del rango apropiado de edad y una convicción de que es responsabilidad del sistema ordinario educar a todos los niños (unesco, 2006). Odet Moliner García - ISBN: 978-84-695-8437-8 11 Educación inclusiva - UJI - DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia83>

El interés en la actualidad se centra ahora en el apoyo a las necesidades de cada miembro de la escuela. Estos cambios deberían llevar al alumnado, profesorado y familias a modificar su perspectiva sobre la escuela, pues se busca desarrollar un sentido de comunidad y apoyo mutuo que fomente el éxito entre todos los miembros de la escuela, independientemente de sus características.

Para Jiménez y Vilá (1999), el movimiento por la inclusión se articula alrededor de tres dimensiones clave: a) en su origen, unos principios y valores que van más allá del marco de la integración; b) en su base filosófico/ideológica, la consideración de la escuela como un agente de cambio enmarcado en un nuevo modelo de sociedad, plenamente

democrática (dialogante y esencialmente ética) e igualitaria; c) en su desarrollo práctico, unas estrategias educativas que ponen el acento en los procesos de interacción y que deben hacer posible una educación de calidad para todos sin exclusión ninguna. Estableció además el derecho a una educación gratuita en el ambiente menos segregado posible. Esta idea de «ambientes menos restrictivos» originó dos grandes movimientos: la iniciativa de educación regular (rei) y la escuela inclusiva. La iniciativa de educación regular (rei) «permite» a los alumnos con alguna deficiencia moderada progresar al ritmo del resto de alumnos en una clase ordinaria. La escuela inclusiva se centra en cómo aumentar la participación de todos los estudiantes con deficiencias, incluidos los severos, en las clases ordinarias, independientemente de sus niveles y características.

Tenemos como los autores más representativos de este movimiento (Stainback y Stainback, 1999) consideran el concepto de escuela inclusiva como una evolución del concepto de integración que supone la integración total o full inclusion. El objetivo básico de la inclusión es no dejar a nadie fuera de la escuela ordinaria, tanto educativa como física y socialmente. La atención en las escuelas inclusivas se centra en cómo construir un sistema que incluya las necesidades de cada uno de los alumnos y esté estructurado para hacer frente a ellas. Odet Moliner García - ISBN: 978-84-695-8437-8  
12 Educación inclusiva - UJI - DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia83>.

## **LA BASE IDEOLÓGICA DE LA ESCUELA INCLUSIVA**

Según Stainback y Stainback (1999: 8-11), principios:son los siguientes:

- Establecer una filosofía escolar basada en el principio democrático e igualitario, que valora positivamente la diversidad y que todo el alumnado debe aprender a lo largo de su escolaridad.
- En consonancia con el principio de sectorización, se propone seguir el principio de las proporciones naturales, aceptando en las escuelas, de forma lógica, a todo el alumnado de la comunidad natural en la que este se encuentra (barrio, zona o distrito escolar), con independencia de sus dificultades o características personales.
- Incluir a todas las personas implicadas en la educación (profesorado, padres, alumnado, etc.) en la planificación y toma de decisiones que se deben realizar, lo que ayuda a comprender el porqué y el cómo del desarrollo de una escuela inclusiva.

En este sentido, se plantea la necesidad de efectuar sesiones de información donde se puedan someter a debate y discusión experiencias y ofrecer sugerencias a los demás.

- Desarrollar redes de apoyo, ya que no es suficiente contar con uno o dos modelos de apoyo. Estas redes implican toda una serie de estrategias de apoyo profesionales o no profesionales (especialistas, profesores de apoyo, colegas, tutores, grupos de asistencia, seminarios, etc.) que deben estar disponibles en cada momento que sea necesario. Es imprescindible

dar importancia al tiempo dedicado a planificar y al trabajo en colaboración.

- Integrar alumnado, personal y recursos, configurando un equipo homogéneo para resolver las necesidades que se presentan, adaptar el currículum y dar apoyo al alumnado que lo precise.
- Adaptar el currículum cuando sea preciso según las necesidades del alumnado, en vez de ayudar a este a adaptarse al currículum ya prescrito.
- Mantener flexibilidad en lo que concierne a estrategias y planificación curricular. Para ello es imprescindible una revisión continuada y constante del desarrollo del currículum, a través, por ejemplo, de mecanismos de resolución de problemas.

Estos principios se sintetizan en lo que el Centro de Estudios de la Educación Inclusiva (Manchester, 2000) denomina «diez razones para la inclusión»,<sup>1</sup> formuladas desde tres perspectivas: la educación inclusiva es un derecho humano, es una educación de calidad y tiene un sentido social. 1. «Ten Reasons for Inclusion». Tomado de la web del Centre for Studies on Inclusive Education (csie) <http://www.hiproweb.org/fileadmin/cdroms/Education/TenReasons.pdf> OdetMolinerGarcía - ISBN: 978-84-695-8437-8 13 Educacióninclusiva - UJI - DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia83>

a) Es un derecho humano.

- Todos los niños tienen el derecho de aprender juntos. • Los niños no deberían ser devaluados, discriminados o excluidos por sus discapacidades o dificultades en el aprendizaje.
- Las personas adultas con discapacidad se describen a sí mismas como supervivientes de la escuela especial y demandan el fin de la segregación.
- No hay razones legítimas para segregar. Los niños tienen que permanecer juntos, lo que genera ventajas y beneficios para todos. No necesitan ser protegidos unos de otros separándolos.

b) Es una educación de calidad.

- Las investigaciones demuestran que los niños trabajan mejor, académica y socialmente, en contextos inclusivos.
- No hay educación ni cuidado en una escuela segregada (especial) que no pueda realizarse en una escuela ordinaria. • Ofreciendo apoyo y compromiso, la educación inclusiva es la forma más eficaz de utilizar los recursos educativos.

c) Tiene un sentido social.

- La segregación enseña a los niños a ser temerosos e ignorantes y genera prejuicios.
- Todos los niños necesitan una educación que les ayude a desarrollar relaciones y los prepare para la vida en ambientes normalizados.
- Solo la inclusión tiene el potencial de reducir el miedo y construir relaciones de amistad, respeto y comprensión.

El desarrollo práctico de la inclusión, tenemos algunos autores como (Wang, 1995; Stainback y Stainback, 1999) establecen algunas estrategias para dar respuesta a todos los alumnos desde el aula ordinaria. Según Arnáiz (2003), estas estrategias educativas se concretan en:

- Aceptación de la comunidad. A pesar del grado o de la naturaleza de las necesidades que presente cada uno, todos los alumnos son miembros bienvenidos y valorados por la comunidad escolar. El profesorado tutor será el responsable de la educación de todos (para lo que recibe el apoyo necesario) y seguirá el currículum regular (que puede modificar y adaptar).
- La educación basada en los resultados. Se parte de la premisa de que todos los niños pueden aprender y tener éxito, aunque no de la misma forma y en el mismo día; el éxito alimenta el éxito, y las escuelas determinan las condiciones del éxito. Si tenemos claros cuáles son los objetivos de la educación, no se trata de que todos adquieran los mismos conocimientos, los mismos resultados, sino de que desarrollen óptimamente sus potencialidades y capacidades. Si creemos que cada estudiante es «capaz de hacer bien cosas Odet Moliner García - ISBN: 978-84-695-8437-8 14 Educación inclusiva - UJI - DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia83> significativas», se espera que todos los estudiantes demuestren su éxito a su modo.
- Educación multicultural. Ha estado raramente vinculada de forma eficaz con la educación inclusiva. Sin embargo, cuando se examinan los objetivos subyacentes en un enfoque multicultural, se puede comprobar

que encajan con el esquema ideológico de la educación inclusiva, puesto que van dirigidos a: promover los derechos humanos y el respeto de la diferencia, reconocer el valor de la diversidad cultural, promover un entendimiento de la elección de vida alternativa, establecer la justicia social y la igualdad de oportunidades, y facilitar la distribución equitativa de poder entre los individuos y los grupos.

- La Teoría de las Inteligencias Múltiples. Se basa en la suposición de que existen varias formas o familias distintas de inteligencia. Gardner (2005) considera ocho tipos de inteligencia (lingüística, lógico/matemática, musical, espacial, corporal/cinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista) que van más allá de las representaciones convencionales de la habilidad verbal, la expresión escrita y el razonamiento matemático. La noción de inteligencias múltiples tiene implicaciones importantes para la educación inclusiva, puesto que en parte basa su teoría sobre observaciones y estudios de las capacidades de los niños con discapacidades y sobre el significado de la inteligencia en distintas culturas, de manera que valida una perspectiva más amplia.
- El aprendizaje constructivista. El constructivismo fomenta la idea de que todos estamos aprendiendo siempre y de que no se puede parar el proceso. En las escuelas, pues, se debería hacer frente al nivel real de actuación de los niños, sin una atención excesiva a la búsqueda de un remedio, puesto que todos los alumnos entran a la escuela con un conocimiento diferente, que está influenciado por su entorno, sus experiencias y su práctica cultural. Los profesores deberían tener en

cuenta estos factores y asegurar que la nueva información esté relacionada de forma significativa con el conocimiento que cada estudiante posee.

- El currículum. Si queremos que las escuelas sean para todos, como postula la escuela inclusiva, es inexorable la existencia de un único currículum en el que el alumno con necesidades educativas especiales participe al máximo posible. Dándose la posibilidad que en ciertos casos, será capaz de participar tanto como cualquier otro alumno; en otros necesitará adaptaciones que implicarán modificaciones curriculares simples o complejas. Se plantea que cada modificación estará fundamentada individualmente, sin que haya separación del currículum basada en etiquetas, participando en la base cultural del colegio que es el currículum. Siendo su carácter interdisciplinar otra característica que define al currículum en la escuela inclusiva.
- Enseñanzas prácticas. Se buscan estrategias prácticas de aprendizaje que sean efectivas para todos los alumnos (Villa y Thousand, 1995). Desde este Odet Moliner García - ISBN: 978-84-695-8437-8 15 Educación inclusiva - UJI - DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia83> punto de vista, son consideradas las de aprendizaje cooperativo en grupo, las estrategias de aprendizaje con compañeros y la enseñanza basada en la experiencia, entre otras. Esto no significa que las estrategias particulares para el alumno con nee se deban abandonar, sino que se utilizan como suplemento, sin que dominen en la clase.

- La mejor evaluación-valoración sobre la actuación del alumno. Las medidas tradicionales no proporcionan una clara información sobre el aprendizaje del alumnado. Ante la necesidad de encontrar otras formas de evaluación que subsanen este problema y con la finalidad de buscar medidas más realistas e interesantes, han evolucionado un número de técnicas de evaluación alternativas, agrupadas bajo la denominación de «valoración auténtica». Dicha forma de evaluación indica que los alumnos pueden demostrar lo que saben a través de habilidades que representan demandas de aprendizaje realistas. Con este fin, durante las valoraciones se utilizan contextos de la vida real dentro y fuera del aula sin condiciones inventadas ni estandarizadas.
- La agrupación multiedad. Viene definida por la realización de cualquier agrupamiento deliberado de niños y niñas que incluya más de un curso tradicional en una sola clase. Así, las aulas multiedad son consideradas como comunidades heterogéneas de aprendizaje, compuestas por una serie equilibrada de alumnos, que difieren en sexo, habilidad, carácter étnico, intereses y edad. La diversidad es esencial. Se espera que aprendan a velocidades y niveles diferentes. • El uso de la tecnología en el aula. No solo para apoyar la inclusión y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidades en la escuela, sino para fomentar el aprendizaje de todo el alumnado.
- Enseñar la responsabilidad y a establecer la paz. El conflicto es una parte natural de la vida. Se considera que el comportamiento es contextual y que transforma el papel del educador de «policía» a facilitador. No hay

consecuencias «si-entonces» (ej., diez faltas significan un suspenso en esta asignatura). Por el contrario, las respuestas a un comportamiento que viola las reglas dependen de todo tipo de factores, tales como la hora del día, la frecuencia y la intensidad del comportamiento y el número de personas que exhiben ese comportamiento. Estas respuestas van desde recordatorios, avisos y apuntes hasta contratos de comportamiento y la enseñanza directa de respuestas alternativas. Lo más importante es reconocer que el desarrollo de la responsabilidad del estudiante debería ser parte del currículum y ser considerado como algo tan importante como las demás asignaturas. Aprender a resolver los conflictos con los compañeros mediante programas de mediación entre iguales es una acción consistente con los principios de la educación inclusiva.

- Amistades. Se fomentan las relaciones de amistad en la escuela, identificando intereses en común, comprendiendo a los alumnos con discapacidad, hablando de amistad, animando a la colaboración y a la cooperación y facilitando la participación. Odet Moliner García - ISBN: 978-84-695-8437-8 16 Educación inclusiva - UJI - DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia83>
- Apoyos. La escuela inclusiva propone que los apoyos deben dirigirse a las necesidades de los profesores en la clase y no estar exclusivamente ligados al alumnado con dificultad. Los apoyos de la enseñanza efectiva incluyen colaboración en equipo, con padres y administradores incluidos como miembros del equipo (Thousand y Villa, 1995).

La enseñanza se mejora, en general, donde los profesores tienen la oportunidad de ser colaboradores, compartir ideas y apoyarse entre ellos directamente en clase. Se incluyen visitas a otros que trabajan en la inclusión, apoyo a los iguales y estrategias de enseñanza que se refieran a todo el alumnado. Sola y López (2000) han documentado los beneficios de la escuela inclusiva: mejora de las interacciones sociales para los alumnos con discapacidades severas, efectos beneficiosos para todo el alumnado, aumento del rendimiento académico y social del alumnado incluido en aulas ordinarias, el alumnado con alguna dificultad severa no produce deterioro en el rendimiento académico de sus compañeros y sí beneficios en la socialización. (p.89)

## **EDUCAR CON LA DIVERSIDAD: CONDICIÓN BÁSICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Un aula de clases ofrece al docente una inevitable y enriquecedora diversidad de alumnado. Buscar una definición exacta de educación inclusiva es muy compleja. Por lo que Gimeno (1999) llega a referirlo como “polifonía semántica” o “poliedro de muchas caras”.

A partir de una revisión teórica de los muchos discursos que intentan conceptualizarlo, se podría sintetizar diferencialmente tres significados muy próximos entre sí: diversidad, diferencia y desigualdad para comprender mejor el significado.

En lo que respecta a la diversidad, si tuviéramos que subrayar la palabra clave o nuclear de esta definición, no se dudaría en destacar la

expresión “hecho objetivo”. Cualquier profesor, al entrar en su claseo ante cualquier grupo humano puede percibir con facilidad que sus alumnos no tienen el mismo color de piel o de ojos, ni la misma conducta, ni los mismos gustos, ni la misma familia, ni la misma mirada, etc. Como estos, existirán cientos de criterios que conforme se fueron adaptando se despliegan en un abanico de muchos colores entre el alumnado. Al profesorado le podrá gustar o no esos rasgos de sus alumnos, pero está claro que lo que percibirá es la naturaleza y la vida misma. Marchena(2005) refiere que a esta realidad diversa se la va a considerar permanentemente como un valor. Como diría Griffó (1999) la naturaleza vive y se reproduce exactamente sobre la riqueza de las diversidades.

Ante esta realidad el docente tiene que considerar que todos somos los que estamos contribuyendo a configurar esa diversidad, ya que, conforme se van cambiando los criterios clasificadores, los grupos resultantes van también modificándose.

En cuanto a espacios del nivel superior de estudios la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales se realiza en un menor porcentaje como en los niveles primarios o secundarios, pero existe la tendencia de que este porcentaje se vendrá incrementando si estos espacios ofrecen al estudiante las condiciones necesarias para que pueda desenvolverse académicamente y no se encuentre con limitaciones mayores para su inclusión.

Flores (2011) si bien en los espacios universitarios vemos algunos alumnos con capacidades diferentes (NEE) que han logrado acceder a ellos, al interior de las facultades no se ha generalizado su presencia. En consecuencia, las facultades no se han realizado acciones encaminadas a atender a estas a esta población, es el alumno que debe de adaptarse a las condiciones existentes en la Institución lo cual implica que se encuentre en desventaja en relación con sus condiscípulos.

Podemos clasificar a las necesidades Educativas Especiales (NEE) en dos tipos: temporales y permanentes.



Existen también dificultades de aprendizaje que involucran al docente, aquí se encuentran las dispedagogías. Éstas son cualquier alteración en el

aprendizaje provocado por la utilización inadecuada o deficiente de un método, técnica o procedimiento didáctico.

Las dispedagogías generalmente 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. (Humberta, 2016)

## **LAS BUENAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS HACIA LA INCLUSIÓN.**

El proceso de enseñanza en contextos inclusivos demanda una visión amplia y atención a la diversidad en su forma más práctica, que se visualice en una programación que fomente y genere un aprendizaje más significativo para todos sus alumnos, considerando, sus diferencias individuales en cuanto a intereses, capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje. Considerando importante referir que se trata de mejorar las condiciones de aprendizaje de todos los alumnos, y tener presente que es justamente los que presentan mayor dificultad para aprender los que pueden ser tomados en cuenta, como fuente de nuevas propuestas para mejorar las condiciones de aprendizaje de todos. (Ainscow, 1995)

Por lo que se señala de manera categórica, más que aplicar métodos de enseñanza especiales para alumnos especiales, es necesario desarrollar y llevar a cabo una enseñanza y un aprendizaje eficientes y eficaces para todos los alumnos.

Para muchos autores entre ellos Álvarez, Castro, Campo y Álvarez (2005), existe la seguridad de que todos los alumnos pueden aprender siempre que se les proporcionen las condiciones adecuadas. Lo cual implicaría dejar atrás la imagen de las clases frontales centradas en la enseñanza carentes de sentido y descontextualizadas de la realidad, y dar paso a un nuevo proceso a través del cual los alumnos tienen la posibilidad de compartir y disfrutar en un clima acogedor situaciones de aprendizaje relacionadas con sus propias experiencias, en contextos donde se valoran, toman en cuenta y respetan sus diferencias individuales y en el cual existe cotidianamente la oportunidad de beneficiarse junto con los demás a través de los trabajos cooperativos y de la formación de grupos heterogéneos.

Govinda (2009), señala que las prácticas efectivas de inclusión, así como la mejora del aprendizaje no pueden ser considerados de forma aislada si asumimos que la mejora de la calidad de la educación contempla el doble propósito de asegurar, por un lado, el desarrollo cognitivo de los educandos y, por otro, promover su crecimiento socio-afectivo. Debiendo poner énfasis que dentro del contexto institucional un factor esencial es el logro académico que alcanzan los alumnos, sino que además es un ámbito privilegiado para la construcción de valores y actitudes tendientes a una ciudadanía responsable.

## ASPECTOS TEÓRICOS DEL APRENDIZAJE QUE SOSTIENEN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Articuladamente con lo mencionado tenemos tres aspectos importantes a considerar en la educación inclusiva como las que menciona Udvari-Solner y Thousand (1996) movilizan desde esta disciplina tres perspectivas que ellas consideran fundamentales en la construcción teórica de la inclusión:

*a) Constructivismo:* Esta perspectiva, considera que el aprendizaje es la creación de un significado que ocurre cuando un individuo hace conexiones, asociaciones y uniones entre conocimientos existentes y nuevos, por tanto, son los estudiantes los que construyen sus propios aprendizajes. Asimismo, se considera que el conocimiento no es cuantitativo sino interpretativo y requiere contextos sociales e intercambios comunicativos que se deben desarrollar. Según Coll (1999) *“para la concepción constructivista, la clave de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje reside en las relaciones que se establecen entre los tres elementos del triángulo interactivo: la actividad mental construida del alumno, la acción educativa e instruccional del profesor y los contenidos de aprendizaje”*.

Bajo el constructivismo, cualquier aprendizaje se descompone en muchos pasos que en ningún momento están aislados sino que se adquieren en una secuencia. Sobre ello nos explican Udvari-Solner y Thousand (1996), estas teorías se van a relacionar positivamente con las prácticas de la

educación inclusiva porque impulsa la idea de que todas las personas están siempre aprendiendo y que el proceso de aprendizaje es continuo y no puede ser parado. Siegel y Shaughnessy (1994) afirma: *“Ningún ser humano entiende todo. Cada ser humano entiende algo. La educación debería esforzarse en mejorar el aprendizaje lo más posible cualquiera que fuera las potencialidades de cada alumno”*

El profesor debe tomar conciencia de que todos los estudiantes entran con un nivel diferente de conocimientos (conocimientos previos) que estos están afectados por sus experiencias y prácticas culturales. Por tanto, el docente debe tener presente estos factores y asegurarse que la nueva información está relacionada de manera significativa con los conocimientos ya existentes en cada estudiante.

**b) Teorías de Vygostky:** *Se interesó en analizar la naturaleza del aprendizaje, los espacios de la acción humana y la influencia sociocultural en el desarrollo cognitivo. Elaboró dos construcciones teóricas que serían las de mayor relevancia para la educación inclusiva:*

La perspectiva socio cultural del desarrollo cognitivo, que trae como consecuencia la idea de que la colaboración de los miembros de la comunidad es necesaria para el crecimiento cognitivo.

El establecimiento de la *zona de desarrollo próximo*, definida como la distancia entre el nivel de desarrollo actual y el nivel de desarrollo potencial de un individuo. Se demostró experimentalmente que esa zona se cubre mejor por el alumno si interactúa en un grupo de más capacidad

o habilidad, que si se escolariza en otro con alumnos de similares o inferiores limitaciones. Con ello, se descubre que se requieren dos o más mentes actuando para resolver cualquier forma de aprendizaje. Es sobre este concepto-*zona de desarrollo próximo*-en donde más se centran Udvari-Solner y Thousand (1996) para sustentar las ideas prácticas de la inclusión, ya que transmiten con claridad el papel del profesor y los compañeros aventajados en el aprendizaje de un alumno.

c) ***Teoría de Gardner (Inteligencias Múltiples):*** La presencia de esa diversidad en los términos en que debe ser aplicada al aula, encuentra en algunas teorías muchas de sus justificaciones. Y una de ellas es la de las *inteligencias múltiples*. A través de los sustentos teóricos se puede comprender por qué todos los alumnos poseen, sin excepción, puntos de valoración dignos de ser tenidos en cuenta de manera individual.

Estas teorías fueron descritas por Gardner (1985, 1995) y se explicó las razones por las que se observa niños con déficit y el concepto de inteligencia en muchas culturas, llegando a la conclusión de que no solo existen las tradicionales inteligencias clasificadas en lógicas y lingüísticas; existen múltiples inteligencias.

Gardner (1985) enfatiza el hecho de que todas las inteligencias son igualmente importantes. El problema es que nuestro sistema escolar no las trata por igual y ha entronizado las dos primeras de la lista -*lógico-matemática y lingüística*- hasta el punto de negar la existencia de las demás. Algunos alumnos pueden tener una baja capacidad lógico-

matemática, pero sin embargo es viable que destaquen por sus habilidades interpersonales, intrapersonales o espaciales y son igualmente valorables. Ante ello, Udvari-Solner y Thousand (1996), señalan que el profesorado debe apreciar y valorar en sus clases las conductas derivadas de esas inteligencias, situación que hasta la fecha ha sido poco convencional. Aunque para ello también estará obligado a organizar las actividades permitiendo expresiones de conocimiento que se realicen de múltiples modos, poniendo en marcha múltiples inteligencias. La misma materia se puede, por tanto, presentar de formas muy diversas que consientan al alumno asimilarla partiendo de sus capacidades y aprovechando sus puntos fuertes.

Bajo este panorama la inteligencia se define como una capacidad y no como algo innato e inamovible por lo que los profesores deberían, bajo el enfoque que impregna esta teoría, recordar en cada instante de sus clases el avance diversificador. Perdura aun en algunos sectores del profesorado que consideran que en la vida se nace inteligente o no, y que la educación no puede cambiar ese hecho. Contrariamente a esta idea, es un aserto, comprobado desde muchos puntos de vista, el que todos nacemos con unas potencialidades marcadas por la genética, pero que esas potencialidades se van a desarrollar de una manera o de otra dependiendo de muchos factores como el medio ambiente, nuestras experiencias, la educación recibida, etc. Lo mismo se puede decir de los matemáticos, los poetas, o de la gente emocionalmente inteligente. Al definir la inteligencia como una capacidad, Gardner (1985), sin negar el

componente genético, recuerda que la inteligencia es, por tanto, una destreza que se puede desarrollar.

Son ocho las inteligencias que fueron clasificadas por Gardner:

- 1. Inteligencia lógico-matemática.** Es la capacidad para usar los números de manera efectiva y de razonar adecuadamente. Incluye la sensibilidad a los esquemas y relaciones lógicas, las afirmaciones y las proposiciones, las funciones y otras abstracciones relacionadas
- 2. Inteligencia lingüística.** Es la capacidad de usar las palabras de manera efectiva, en forma oral o escrita. Utiliza ambos hemisferios.
- 3. Inteligencia corporal-kinestésica.** Es la capacidad para usar todo el cuerpo en la expresión de ideas y sentimientos, y la facilidad en el uso de las manos para transformar elementos. Así como también es la capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas.
- 4. Inteligencia espacial.** Es la capacidad de pensar en tres dimensiones. Permite percibir imágenes externas e internas, recrearlas, transformarlas o modificarlas, recorrer el espacio o hacer que los objetos lo recorran y producir o decodificar información gráfica.
- 5. Inteligencia musical.** Es la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Incluye la sensibilidad al ritmo, al tono y al timbre.
- 6. Inteligencia naturalista.** Es la capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas.

**7. Inteligencia intrapersonal.** Es la capacidad de construir una percepción precisa respecto de sí mismo y de organizar y dirigir su propia vida. Incluye la autodisciplina, la auto comprensión y la autoestima.

**8. Inteligencia interpersonal.** Se basa en la capacidad de percibir diferencias en los demás, particularmente contrastados en sus estados de ánimo, sus motivaciones, sus intenciones y su temperamento.

## **ACTITUD**

El estudio de las actitudes nos va a permitir estructurar, organizar y dar coherencia a todos los estímulos que vienen del entorno en términos positivos o negativos por lo mismo que es posible hacer comparaciones en la conducta humana, tanto desde un punto de vista individual como social.

Las actitudes están estrechamente vinculadas a las acciones y opiniones del entorno, afectando los gustos, amistades, votos, preferencias y metas.

De acuerdo a la teoría del aprendizaje acerca de la formación de las actitudes postula que estas forman parte de nuestra vida y de nuestro comportamiento, que son aprendidas de la misma forma que otras respuestas aprendidas (Ubillos, Mayordomo & Pérez 2004) y que pueden ser reforzadas por experiencias agradables. Al respecto Ortego (2010) sostiene que: Al ser aprendidas son susceptibles de modificación. Esto no significa que todas nuestras actitudes se modifican, ya que muchas de ellas son bastante estables y van a mantenerse o experimentar pequeños cambios, a lo largo de nuestra existencia, pero otras van a variar (p.3).

## **DEFINICIÓN DE ACTITUD**

Para conceptualizar la actitud, Díaz Pareja (2008) refiere la revisión realizada por

Rodríguez (1989), quien agrupó las definiciones en función de los elementos que las componen, planteando que algunos autores la conceptualizan como “respuestas influenciadas por la experiencia previa, o como algo aprendido y con una fuerte carga afectiva” (p.152); contraria a esta conceptualización se encuentran las definiciones cuyo componente principal es el cognitivo y definen la actitud “como un conjunto de creencias y opiniones que influyen en la actuación del sujeto” (p.152) y finalmente, están aquellas definiciones que abarcan los diferentes elementos o componentes de la actitud, dando una idea más completa de todos los aspectos relevantes de la misma.

La profesora Buendía (1994:p.152) citada por Díaz Pareja, se acerca a esta forma de entender la actitud, “definiéndola como una predisposición aprendida, dirigida hacia un objeto, persona o situación, y que incluye dimensiones cognitivas, afectivas o evaluativas y disposiciones propiamente conductuales”

Complementando la conceptualización de actitud nos referimos a Eagly y Chaiken (1993) en Cuenca y Portocarrero (2001), quienes plantean que la actitud es la disposición o puesta en práctica de los valores, desarrollada a partir de una respuesta evaluativa y que al no ser directamente observables, se pueden inferir a partir de respuestas, como un comportamiento específico.

Para Allport (1935) citado en Ubillos (2004), la actitud es una variable no observable directamente, y la considera un estado de disposición mental y nerviosa, que implica una organización entre lo cognitivo, afectivo y conductual, y que influye entre la percepción y el pensamiento, que es aprendida y perdurable y que finalmente tiene un componente de evaluación simple de agrado y desagrado.

Entonces podemos concluir que a pesar de sus diferencias, todas las definiciones, tienen aspectos comunes ya que resaltan la idea de que las actitudes se tienen hacia un objeto, una persona o una situación particular. Por otro lado, también coinciden en que no son innatas al hombre sino que éste aprende lo que es favorable o desfavorable para él, y esto le lleva a actuar de una forma u otra. Y por último, todas recogen los elementos, o por lo menos alguno de ellos, que componen las actitudes. En estas últimas definiciones enmarcaremos nuestra variable, tomando en cuenta que las actitudes al ser uno de los principales constructos de la psicología social, su estudio y análisis de sus tres componentes han ido alcanzando gran implicancia en el campo educativo ya que cumplen funciones en la vida cotidiana.

Se destacan cinco aspectos en la definición de actitud:

- Las creencias son la base de las actitudes.
- Las actitudes se pueden referir a “objetos ” y “situaciones”
- Las actitudes son predisposiciones a actuar a partir de la experiencia
- Son predisposiciones que necesitan de estímulos socio – culturales

- El núcleo de estas predisposiciones lo constituyen los “valores” que orientan el comportamiento y son “la fuerza motivacional”.

Las actitudes se pueden referir a objetos y a situaciones.

Los objetos son: personas o grupos de personas, instituciones, organizaciones, minorías o mayorías políticas, raciales, religiosas y a problemas de discusión.

Las situaciones son: comportamientos específicos de los referidos objetos.

### ***ACTITUDES DE LOS DOCENTES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.***

Se han realizado diversos estudios acerca de la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva como la de Díaz, y Franco, (2008) que comenta en su investigación que varios autores se han ocupado de identificar e interpretar las actitudes de los docentes hacia los estudiantes que presentan necesidades educativas y citan a Artavia (2005), quien identifica, entre otras actitudes las siguientes:

**Actitudes de escepticismo.** Caracterizadas por desconfianza y no credibilidad hacia la inclusión de personas con necesidades educativas al aula de básica regular.

**Actitud de rechazo.** El docente de alguna manera expresa su oposición, su negativa a incluir a personas con necesidades educativas. Mientras que el esceptico no cree en la inclusión educativa, el docente con actitudes de rechazo se opone a trabajar con estos estudiantes, los excluye. Un

escéptico no necesariamente los rechaza, puede aceptarlos en el aula, aunque no cree que eso de resultado.

**Actitudes ambivalentes.** Se evidencia una aparente aceptación hacia la persona con necesidades educativas, basadas en sentimientos de pesar y lástima. Esta situación lo lleva a ubicar al estudiante en el aula regular, sin ningún convencimiento.

**Actitudes de optimismo empírico.** Se aplica la inclusión educativa por iniciativa del docente, se actúa sobre el niño con necesidades educativas, por ensayo y error.

**Actitudes de responsabilidad social.** La inclusión se realiza bajo dos miradas, una de orden científico y otra, basada en la actitud de apertura al cambio y la valoración del ser humano. De esta manera el docente se capacita en las necesidades educativas especiales, su naturaleza, evolución y posibilidades de desarrollo con esta actitud, su práctica pedagógica hacia la inclusión será efectiva.

### **2.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS**

#### **DISCAPACIDAD:**

Son barreras a la participación del alumnado con capacidades diferentes o enfermedades crónicas. Las discapacidades se crean en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias con las deficiencias, el dolor o las enfermedades crónicas.

**DISCAPACIDAD PERMANENTE:** Es aquella que tiene una o más deficiencias físicas, sensoriales, mentales o intelectuales de carácter permanente que, al interactuar con diversas barreras actitudinales y del entorno, no ejerza o pueda verse impedida en el ejercicio de sus derechos y su inclusión plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones que las demás.

#### **DISCAPACIDAD LEVE**

Aquellas personas que presentan alguna dificultad para llevar a cabo actividades de la vida diaria, sin embargo, la persona es independiente y no requiere apoyo de terceros y puede superar barreras del entorno.

#### **DISCAPACIDAD MODERADA**

Son aquellas que presentan una disminución o imposibilidad importante de su capacidad para realizar la mayoría de las actividades de la vida diaria, llegando incluso a requerir apoyo en labores básicas de auto cuidado y superan con dificultades sólo algunas barreras del entorno.

#### **DISCAPACIDAD MÚLTIPLE**

Las personas con discapacidad múltiple son aquellas que presentan más de una deficiencia sensorial, física o mental, lo cual hace necesario que cuenten con una manera particular o estilo de aprendizaje para conocer y actuar en el ambiente en el que viven y se desarrollan.

## **DISCAPACIDAD SEVERA**

Ven gravemente dificultada o imposibilitada la realización de sus actividades cotidianas, requiriendo del apoyo o cuidados de una tercera persona y no logran superar las barreras del entorno o lo hacen con gran dificultad.

## **NECESIDADES EDUCATIVAS INDIVIDUALES.**

Las necesidades educativas individuales se encuentran relacionadas con las diferentes capacidades, motivaciones, experiencias, ritmos y estilos de aprendizaje que experimenta cada estudiante (Duk 2000), responden al concepto de diversidad educativa y necesitan de atención pedagógica especializada, pueden ser atendidas adecuadamente por medio de lo que puede llamarse las buenas prácticas pedagógicas.

## **NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.**

Son necesidades específicas de algunas personas, niños, niñas, adolescentes o jóvenes y 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”.

### **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.

**DIVERSIDAD:** Es todo aquello que marca una diferencia dentro de un grupo, bien sean características físicas, organizacionales, psicológicas o conductuales.

**DISCAPACIDAD TEMPORAL:** Es aquella que tiene una deficiencia ya sea por problemas de aprendizaje o de lenguaje.; así como también problemas afectivos, de atención y conductuales que pueden ser superado después de un determinado tiempo.

### **III. METODOLOGÍA**

La metodología utilizada en esta investigación de tesis fue el correspondiente al enfoque cuantitativo, debido a que los resultados y la conclusiones se sustentan en criterios e información empírica recogida de campo y contrastados con metodología estadísticos, que resultaron de la aplicación de un instrumento de recolección de datos con 02 variables contempladas: Actitud docente y la educación inclusiva en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, con ello se pudo contrastar y obtener los resultados deseados como lo señala Sampieri y Baptista (2014), “el método cuantitativo usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías”.

#### **3.1. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

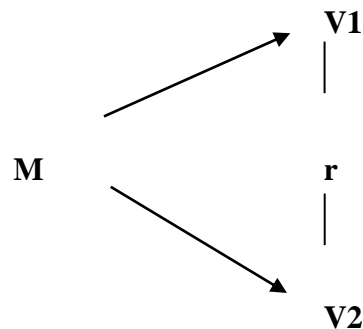
La investigación es básica ya que se realiza con la finalidad de producir nuevos conocimientos para ampliar y profundizar las teorías sociales, no está dirigida al tratamiento inmediato de un hecho concreto (Carrasco, 2006), de nivel descriptiva-correlacional, de tipo descriptivo, por que describe los fenómenos que se observan identificando las diferentes áreas o dimensiones del problema y correlacional porque se establece la correlación entre las dos variables (Sampieri y Baptista, 2014), es decir se trata de conocer la asociación de una determinada variable con otra sin explicar las causas de la relación entre ellas. La hipótesis del estudio busca encontrar la relación que existe entre las variables de estudio: la actitud docente y la

inclusión educativa en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo.

## DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La investigación es de diseño no experimental y de corte transversal, No experimental dado que no se manipulan intencionalmente las variables de estudio, solo se observan tal y como se presentan en el contexto natural. Es transversal por que los datos se han recolectado en un solo momento (Carrasco, 2006). Luego se describen las correlaciones entre las dos variables en un momento determinado, buscando determinar el grado de correlación existente y el sentido entre las dos variables. (Hernández, et al 2003)

El diseño de investigación corresponde al siguiente esquema:



Dónde:

M = Docentes de la Universidad nacional Antúnez de Mayolo –Huaraz  
(muestra)

V<sub>1</sub> = Actitud docente

V<sub>2</sub> = Educación inclusiva

r = Relación entre las variables de estudio.

### **3.2. PLAN DE RECOLECCION DE LA INFORMACION Y DISEÑO ESTADISTICO**

#### **- POBLACIÓN**

Para Méndez (2001) la población es un conjunto de las unidades del universo a las cuales se enfoca el estudio de investigación.

Todos los docentes de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo –Huaraz, (453 docentes. Fuente de información. Secretarías académicas de cada facultad).

#### **- MUESTRA**

Para determinar el tamaño de la muestra se consideró el muestreo probabilístico, para luego utilizar el muestreo estratificado con afijación proporcional, teniendo en cuenta a las facultades como estratos.

Para Méndez (2001) la población es un conjunto de las unidades de análisis a las cuales se enfoca el estudio de investigación.

Todos los docentes de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo –Huaraz, 2017 (453 docentes)

#### **Plan de muestreo**

Para determinar el tamaño de la muestra se consideró el muestreo probabilístico, para luego utilizar el muestreo estratificado con afijación proporcional, teniendo en cuenta a las facultades como estratos.

**FÓRMULA:**

$$n_0 = \frac{Z^2PQ}{E^2}$$

**DONDE:**

$n_0$  = muestra inicial de docentes

$N$  = población de docentes UNASAM = 453

$Z$  = valor de la distribución normal, que depende del nivel de confianza =  
1,96

$P$  = proporción de docentes con actitudes adecuadas = 50% = 0,5

$Q = 1 - P = 50\% = 0,5$

$E$  = nivel de precisión o error de estimación = 5%

**REEMPLAZO EN FÓRMULA**

$$n_0 = \frac{(1.96)^2(0.50)(0.50)}{(0.05)^2}$$

$$n_0 = 384$$

Como el tamaño de la población es conocida, se utilizará el factor de corrección finito, y la muestra anterior (384) se denominará entonces muestra inicial.

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

Donde:

$n$  = muestra corregida.

$n_0$  = muestra inicial.

$N$  = Población.

**Resolviendo:**

$$n = \frac{384}{1 + \frac{384}{453}}$$

$$n = 208$$

La muestra que se tomó para la investigación es de 208 docentes, que teniendo en cuenta el muestreo estratificado por facultades, la distribución es la siguiente:

| <b>Nº</b> | <b>Facultad</b> | <b>Población</b> | <b>Porcentaje</b> | <b>Muestra</b> |
|-----------|-----------------|------------------|-------------------|----------------|
| 1         | FC              | 106              | 46%               | 49             |
| 2         | FCM             | 59               | 46%               | 27             |
| 3         | FEC             | 47               | 47%               | 22             |
| 4         | FSSEC           | 40               | 45%               | 18             |
| 5         | FCA             | 39               | 46%               | 18             |
| 6         | FIC             | 38               | 45%               | 17             |
| 7         | FCAM            | 32               | 47%               | 15             |
| 8         | FAT             | 29               | 45%               | 13             |
| 9         | FDCCPP          | 27               | 44%               | 12             |
| 10        | FIIA            | 18               | 45%               | 8              |
| 11        | FIMGM           | 18               | 45%               | 8              |
|           | <b>TOTAL</b>    | <b>453</b>       | <b>46%</b>        | <b>208</b>     |

**Criterios de exclusión:**

No se tomó en cuenta para la encuesta a los alumnos por considerar que la encuesta corresponde a un autoinforme reflexivo que los docentes realizan al participar voluntariamente de la encuesta

**3.3. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACION****Técnicas**

Para medir ambas variables se empleó la encuesta, que según Hernández (2006), “es una técnica destinada a obtener datos de varias personas cuyas opiniones personales interesan al investigador, donde se utiliza un listado de preguntas escritas que se entregan a los sujetos de estudio, a fin de que las contesten igualmente por escrito” (p. 174).

**Instrumentos**

De acuerdo con las características del estudio se vio por convenientes la aplicación de los siguientes instrumentos para la captación de datos:

**a. Fichaje**

Al realizar la indagación bibliográfica y su registro correspondiente se debe seguir procedimientos sistemáticos y estandarizados, empleándose la técnica del fichaje:

- Fichas textuales: para la transcripción completa del contenido del contenido que se ha incluido en la tesis, tal como lo expresa el autor.
- Fichas de resumen: Se han realizado cuando los contenidos de los textos han sido resumidos por la misma necesidad, pero sin desnaturalizar el sentido expresado por el autor.

- Fichas Bibliográficas: Con ellas se han sistematizado todas las fuentes bibliográficas consultadas, teniendo en cuenta la sistematización internacional incluida para la información recogida de las páginas WEB e internet.
- Fichas Hemerográficas: Técnica de sistematización consistente en organizar la información conseguida en revistas especializadas, donde se tiene que seguir formatos bibliográficos característicos.

### **b.Encuesta**

Hernández (2006), señala que un instrumento de medición es “el recurso que utiliza el investigador para registrar información o datos sobre las variables que tiene en mente”. En la presente investigación utilizamos los cuestionarios de encuesta, ya que es el instrumento de medida que permite obtener información clara y precisa, con una serie de preguntas, relativas a un asunto determinado

A continuación, mostramos la ficha técnica de los instrumentos utilizados en la investigación:

#### **Ficha técnica: Actitud docente y Educación inclusiva**

Autor: Gloria Beatriz, Castro Palma

Año: 2017

Aplicación: Individual

Tiempo: 20 minutos

Descripción: El instrumento para medir la variable Actitud docente directivo está conformada por un total de 21 ítems, agrupados en tres dimensiones:

cognitiva (07items), afectiva (07 items), conductual (07items) y la variable educación inclusiva está conformada por un total de 21items, también agrupados en tresdimensiones:nivel de conocimiento (07 items),material educativo diferenciado (07items),relaciones interpersonales (07items),y cuyas opciones de respuestas corresponde a una escala de tipo Likert con tres niveles de respuesta (1)Nunca, (2)A veces, (3) Siempre.

## **VALIDACIÓN Y CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO**

### **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 e educación inclusiva, los instrumentos fueron sometidos a un proceso de validación a través de juicio de tres expertos.

Con la que se puedeconocer la probabilidad de error probable en la configuración del instrumento. Mediante el juicio de expertos se pretende tener estimaciones razonablemente buenas, las «mejores conjeturas».Se realizo por el *Método de agregados individuales*; en función al juicio de expertosentendidos tanto en psicología como en pedagogía con conocimientos en inclusióneducativa, y para ello se solicitó la colaboración de tres expertos por medio de unacomunicación escrita, a la cual se le anexó un modelo del instrumento y una copia dela tabla de operacionalización de las variables y dos instrumentos en el cual deberíanreflejar la opinión en relación a la pertinencia y congruencia de los diferentes ítems conlos objetivos planteados. Los expertos calificaron el instrumento expresando acuerdo odesacuerdo con la formulación del ítem teniendo en consideración su pertinencia,relevancia y corrección gramatical. En el caso de no estar de acuerdo, se les solicitóanotaran en el casillero correspondiente las razones y

que ofrezcan las sugerencias del caso para “salvar” o mejorar el ítem. El análisis de jueces permitió ubicar adecuadamente algunos de los ítems con respecto a las dimensiones de la actitud así como las de la educación inclusiva.

En lo coincidieron todos los expertos en que el instrumento presentado posee validez de constructo, de contenido y consistencia interna (fiabilidad).

### **3.3. PLAN DE PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LA INFORMACION**

El análisis de los datos se realizó después del trabajo de campo, consistiendo en primera instancia el empleo de la estadística descriptiva. En un primer momento se analizará a través de medidas de tendencia central (media y desviación estándar) obtenidas tanto en la variable actitud docente, como en la variable inclusión educativa, en relación a la percepción de los docentes.

En un segundo momento y a través de tablas descriptivas empleando frecuencia y porcentaje, se explicaron e interpretaron los datos obtenidos considerando los niveles hacia los cuales se orienta a la actitud de los docentes, con respecto a la educación inclusiva, la contrastación de las hipótesis de investigación referida al grado de relación existente entre las variables de estudio se realizó teniendo en cuenta que estas son de tipo cuantitativo, siendo para ello el estadígrafo no paramétrico el más adecuado, nos referimos al coeficiente de correlación Rho de Spearman.

La información consolidada se procesa y que posteriormente fue evaluada. Se aplicará el software SSPS 20, para el aspecto estadístico, descriptivo e inferencial.

#### IV. RESULTADOS

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 relación de la actitud docente hacia la educación inclusiva en la Universidad Nacional Santiago Antunez de Mayolo-Huaraz- 2017.

**Tabla N° 01. Genero**

|           | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------|------------|------------|
| Femenino  | 33         | 15.9       |
| Masculino | 175        | 84.1       |

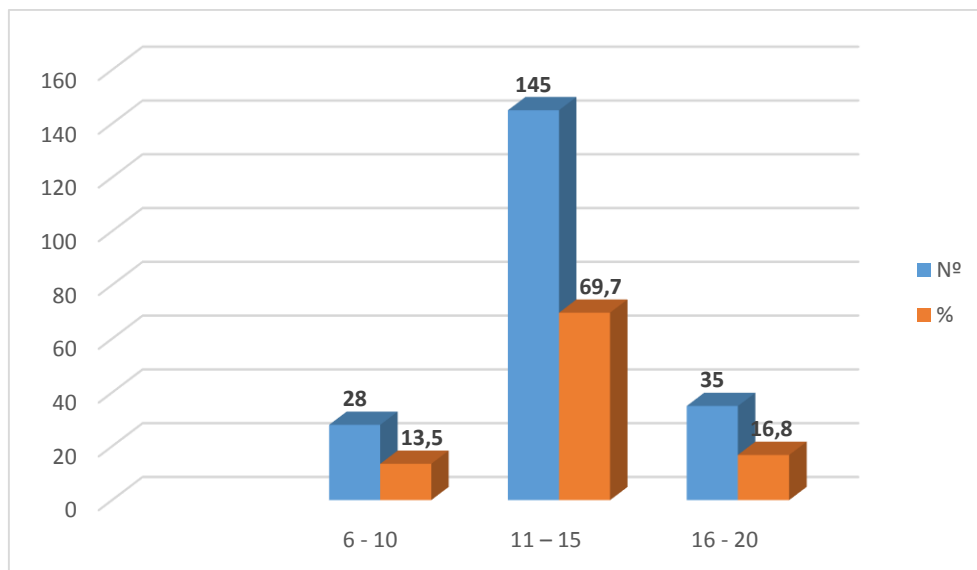
En la tabla 1 se observa que 15.5% de los encuestados pertenecen al género femenino y el 84.1% de los encuestados pertenecen al género masculino.

**Tabla N° 2**

**ACTITUD DOCENTE Y DIMENSIÓN DEL NIVEL DE CONOCIMIENTOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL SANTIAGO ANTUNEZ DE MAYOLO, HUARAZ 2017.**

| <b>Puntos</b> | <b>N°</b>  | <b>%</b>     |
|---------------|------------|--------------|
| 6 - 10        | 28         | 13,5         |
| 11 – 15       | 145        | 69,7         |
| 16 – 20       | 35         | 16,8         |
| <b>TOTAL</b>  | <b>208</b> | <b>100,0</b> |

En la tabla N°2 se observa que el 13.5% de los encuestados ha obtenido un puntaje bajo respecto a la dimensión de nivel de conocimientos de la educación inclusiva mientras que se observa que 145 de los encuestados (69,7%) ha obtenido un puntaje entre 11 a 15 lo que indica un nivel medio siendo posición adecuada en cuanto al nivel de conocimientos acerca de la educación inclusiva.



**Figura N° 1**

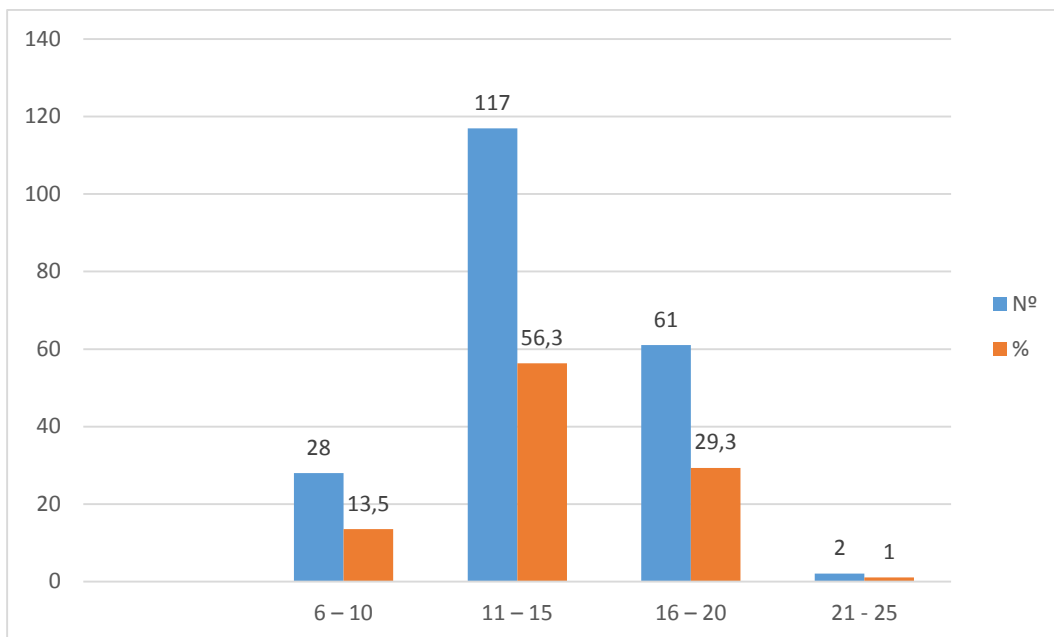
En la figura N° 1 se observa que 145 docentes encuestados tienen un nivel adecuado en cuanto al nivel de conocimientos sobre la educación inclusiva en la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo

**TABLA N° 03:**

**ACTITUD DOCENTE Y LA DIMENSIÓN DEL USO DE MATERIAL EDUCATIVO DIFERENCIADO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL SANTIAGO ANTUNEZ DE MAYOLO, HUARAZ 2017.**

| <b>Puntos</b> | <b>N°</b>  | <b>%</b>     |
|---------------|------------|--------------|
| 6 – 10        | 28         | 13,5         |
| 11 – 15       | 117        | 56,3         |
| 16 – 20       | 61         | 29,3         |
| 21 – 25       | 2          | 1,0          |
| <b>TOTAL</b>  | <b>208</b> | <b>100,0</b> |

En la tabla N° 3 se observa que el 1% de los docentes encuestados han obtenido un puntaje entre 21 a 25 en el uso de material educativo diferenciado en educación inclusiva y el 56.3% de los encuestados han alcanzado un puntaje entre 11 a 15 en la dimensión del uso de material diferenciado en educación inclusiva.



**Figura N° 2**

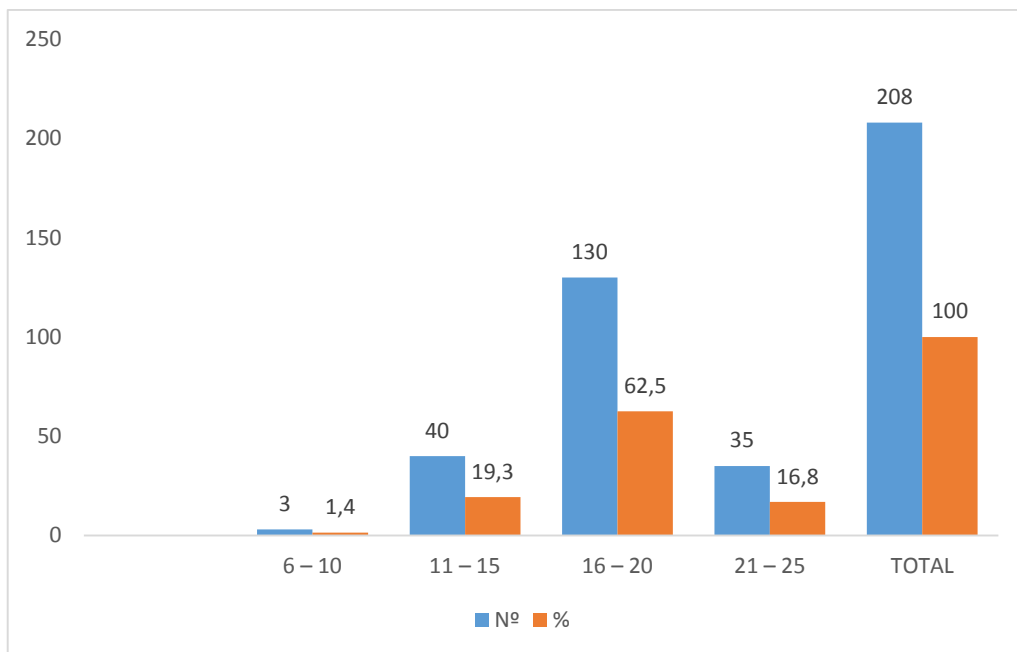
En la Figura N° 2 se observa 117 de los docentes encuestados ha obtenido un puntaje de media hacia alto en cuanto al uso de material diferenciado en la educación inclusiva en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo-Huaraz-2107.

**TABLA N° 04:**

**ACTITUD DOCENTE Y LA DIMENSIÓN DE DESARROLLO DE LAS  
RELACIONES INTERPERSONALES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA,  
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL SANTIAGO ANTUNEZ DE  
MAYOLO, 2017.**

| <b>Puntos</b> | <b>N°</b>  | <b>%</b>     |
|---------------|------------|--------------|
| 6 – 10        | 3          | 1,4          |
| 11 – 15       | 40         | 19,3         |
| 16 – 20       | 130        | 62,5         |
| 21 – 25       | 35         | 16,8         |
| <b>TOTAL</b>  | <b>208</b> | <b>100,0</b> |

En la tabla N° 4 se observa el 1.4% de los encuestados ha obtenido un puntaje entre 6-10 en cuanto a la dimensión de desarrollo de las relaciones interpersonales de la educación inclusiva y 62,5% de los encuestados ha obtenido un puntaje entre 16-20 en el desarrollo de las relaciones interpersonales de la educación inclusiva.



**Figura N° 3**

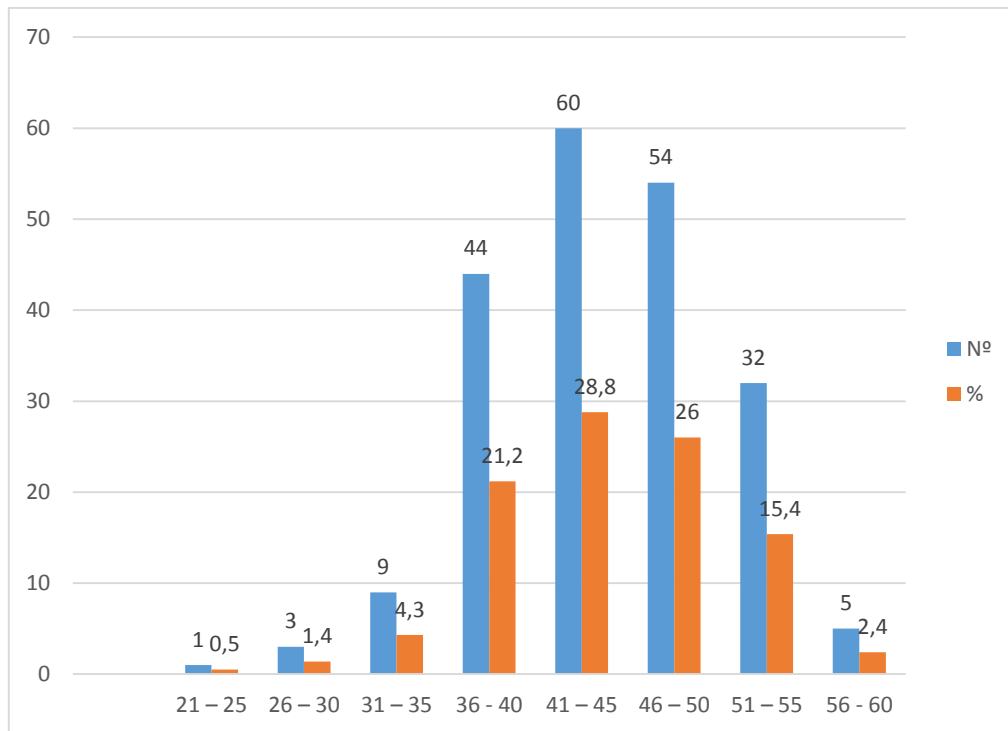
En la figura N° 3 se observa que 130 de los docentes encuestados ha obtenido un puntaje de medio hacia alto en cuanto al desarrollo de las relaciones interpersonales de la educación inclusiva en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo-Huaraz-2017

**TABLA N° 05:**

**EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL  
SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO - HUARAZ- 2017.**

| <b>Puntos</b> | <b>N°</b>  | <b>%</b>     |
|---------------|------------|--------------|
| 21 – 25       | 1          | 0,5          |
| 26 – 30       | 3          | 1,4          |
| 31 – 35       | 9          | 4,3          |
| 36 – 40       | 44         | 21,2         |
| 41 – 45       | 60         | 28,8         |
| 46 – 50       | 54         | 26,0         |
| 51 – 55       | 32         | 15,4         |
| 56 – 60       | 5          | 2,4          |
| <b>TOTAL</b>  | <b>208</b> | <b>100,0</b> |

En la tabla 5 se observa que el 0.5% de los encuestados ha alcanzado un puntaje entre 21-25 respecto a la variable educación Inclusiva y el 28.8% ha alcanzado un puntaje entre 41-45 en la variable de educación inclusiva.



**Figura N° 4**

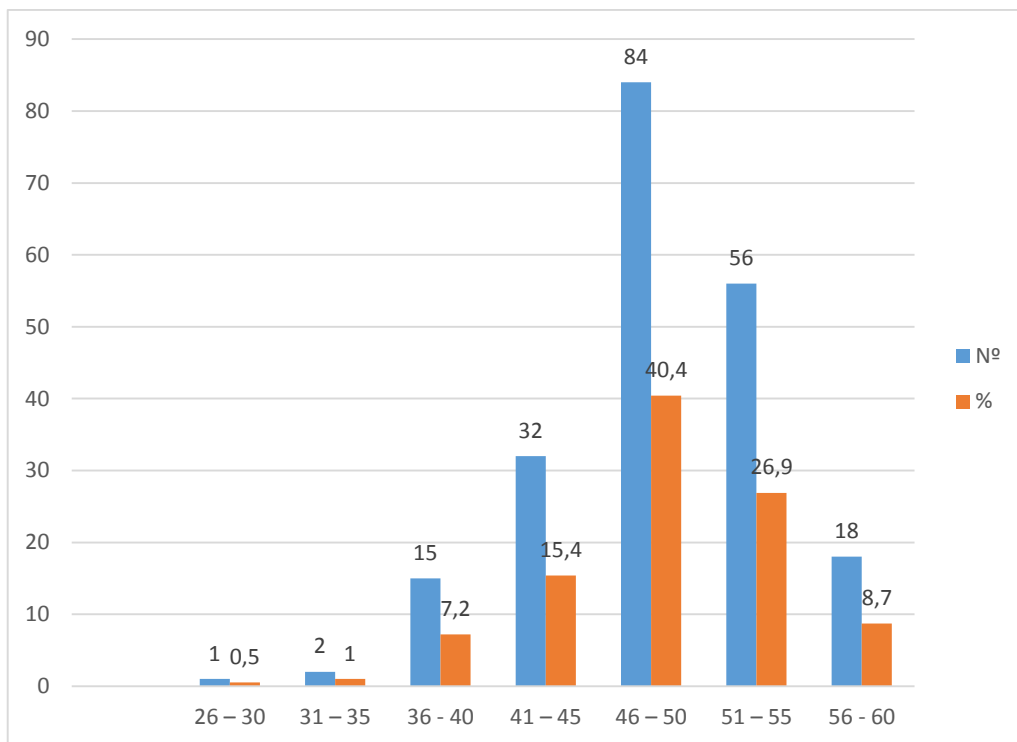
En la figura N° 4 se puede observar que 60 de los docentes encuestados han alcanzado un puntaje de 41-45 siendo este el 28.8% del total de encuestados en la variable de educación inclusiva.

**TABLA N° 06:**

**ACTITUD DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL SANTIAGO  
ANTUNEZ DE MAYOLO, HUARAZ- 2017.**

| <b>Puntos</b> | <b>N°</b>  | <b>%</b>     |
|---------------|------------|--------------|
| 26 – 30       | 1          | 0,5          |
| 31 – 35       | 2          | 1,0          |
| 36 – 40       | 15         | 7,2          |
| 41 – 45       | 32         | 15,4         |
| 46 – 50       | 84         | 40,4         |
| 51 – 55       | 56         | 26,9         |
| 56 – 60       | 18         | 8,7          |
| <b>TOTAL</b>  | <b>208</b> | <b>100,0</b> |

En la tabla N° 6 se observa que 0,5% de los encuestados han obtenido un puntaje entre 26-30 en la variable actitud docente y 40,4% de los encuestados han obtenido un puntaje entre 46-50 en la variable actitud docente.



**Figura N° 5**

En la Figura N° 5 en cuanto a la variable de actitud docente se observa que el 84 de los docentes encuestados han alcanzado un puntaje de media hacia alto con lo demuestran tener una actitud favorable hacia la educación inclusiva.

#### 4.1. PRUEBA DE HIPÓTESIS

Para la aplicación de la prueba de hipótesis se ha utilizado el Software SPSS 24 y se empleó la prueba estadística no paramétrica r de Spearman para muestras independientes, ya que se determinó que no cumplen con los requisitos indispensables para el uso de la prueba r de Pearson, esto es que los datos sean cuantitativos, no tengan varianzas iguales y se cumpla con la normalidad de los datos, que se probó con la prueba de bondad de ajuste Kolmogorov Smirnov.

##### **HIPÓTESIS GENERAL:**

Hipótesis de investigación

Existe una relación directa y significativa entre la actitud docente y la educación inclusiva en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo-Huaraz-2017.

Hipótesis estadística:

**H<sub>0</sub>:**No existe una relación directa y significativa entre la actitud docente y la educación inclusiva en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo-Huaraz-2017.

**H<sub>a</sub>:**Si existe una relación directa y significativa entre la actitud docente y la educación inclusiva en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo-Huaraz-2017.

**El nivel de significación:**

Para  $\alpha = 0,05$ . (Valor p)

El estadígrafo de prueba:

La prueba r de Spearman para muestras independientes

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum D_i^2}{n(n^2 - 1)}$$

Prueba de muestras independientes

| <b>r de Spearman</b> |                             | Actitud docente  | Educación inclusiva |
|----------------------|-----------------------------|------------------|---------------------|
| Actitud docente      | Coefficiente de correlación | 1,000            | 0,393(**)           |
|                      | Valor p (bilateral)         | .                | 0,0001              |
|                      | Tamaño de muestra           | 208              | 208                 |
| Educación inclusiva  | Coefficiente de correlación | <b>0,393(**)</b> | 1,000               |
|                      | Valor p (bilateral)         | <b>0,0001</b>    | .                   |
|                      | Tamaño de muestra           | 208              | 208                 |

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

**Regla de decisión:**

Rechazar la Hipótesis nula si el valor p es menor que 0,05 ( $p < 0,05$ )

Para un nivel de confianza de 95%, que equivale a un valor  $\alpha = 0,05$  se ha obtenido  $r = 0,393$  con un valor  $p = 0,0001$  ( $p < 0,05$ ) por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta que si existe una relación directa y significativa

entre la actitud docente y la educación inclusiva en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo-Huaraz-2017.

### **HIPÓTESIS ESPECÍFICA 1:**

Hipótesis de investigación

Existe una relación directa y significativa entre la actitud docente y la dimensión del nivel de conocimientos de la educación inclusiva de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo-Huaraz-2017.

Hipótesis estadística:

**H<sub>0</sub>:**No existe una relación directa y significativa entre la actitud docente y la dimensión del nivel de conocimientos de la educación inclusiva de la Universidad Nacional Santiago Antunez de Mayolo-Huaraz-2017.

**H<sub>a</sub>:**Si existe una relación directa y significativa entre la actitud docente y la dimensión del nivel de conocimientos de la educación inclusiva de la Universidad Nacional Santiago Antunez de Mayolo-Huaraz-2017.

### **El nivel de significación**

Para  $\alpha = 0,05$ . (Valor p)

Se eligió la prueba r de Spearman para muestras independientes

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum D_i^2}{n(n^2 - 1)}$$

Prueba de muestras independientes

| <b>r de Spearman</b>   |                             | Actitud docente  | Nivel de conocimientos |
|------------------------|-----------------------------|------------------|------------------------|
| Actitud docente        | Coefficiente de correlación | 1,000            | 0,205(**)              |
|                        | Valor p (bilateral)         | .                | 0,003                  |
|                        | Tamaño de muestra           | 208              | 208                    |
| Nivel de conocimientos | Coefficiente de correlación | <b>0,205(**)</b> | 1,000                  |
|                        | Valor p (bilateral)         | <b>0,003</b>     | .                      |
|                        | Tamaño de muestra           | 208              | 208                    |

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

### **Regla de decisión:**

Rechazar la Hipótesis nula si el valor p es menor que 0,05 ( $p < 0,05$ )

Para un nivel de confianza de 95%, que equivale a un valor  $\alpha = 0,05$  se ha obtenido  $r = 0,205$  con un valor  $p = 0,003$  ( $p < 0,05$ ) por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta que si existe una relación directa entre la actitud docente y la dimensión nivel de conocimientos de la educación inclusiva de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo-Huaraz-2017.

### **HIPÓTESIS ESPECÍFICA 2:**

Hipótesis de investigación

Existe una relación directa entre la actitud docente y la dimensión uso de material diferenciado de la educación inclusiva de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo-Huaraz-2017.

Hipótesis estadística:

**H<sub>0</sub>:**No existe una relación directa entre la actitud docente y la dimensión uso de material diferenciado de la educación inclusiva de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo-Huaraz-2017.

**H<sub>a</sub>:**Si existe una relación directa entre la actitud docente y la dimensión uso de material diferenciado de la educación inclusiva de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo-Huaraz-2017.

**El nivel de significación:**

Para  $\alpha = 0,05$ . (Valor p)

El estadígrafo de prueba:

La prueba r de Spearman para muestras independientes

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum D_i^2}{n(n^2 - 1)}$$

## Prueba de muestras independientes

| <b>r de Spearman</b>         |                             | Actitud docente  | Uso de material diferenciado |
|------------------------------|-----------------------------|------------------|------------------------------|
| Actitud docente              | Coefficiente de correlación | 1,000            | 0,219(**)                    |
|                              | Valor p (bilateral)         | .                | 0,001                        |
|                              | Tamaño de muestra           | 208              | 208                          |
| Uso de material diferenciado | Coefficiente de correlación | <b>0,219(**)</b> | 1,000                        |
|                              | Valor p (bilateral)         | <b>0,001</b>     | .                            |
|                              | Tamaño de muestra           | 208              | 208                          |

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

### **Regla de decisión:**

Rechazar la Hipótesis nula si el valor p es menor que 0,05 ( $p < 0,05$ )

Para un nivel de confianza de 95%, que equivale a un valor  $\alpha = 0,05$  se ha obtenido  $r = 0,219$  con un valor  $p = 0,001$  ( $p < 0,05$ ) por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta que si existe una relación directa entre la actitud docente y la dimensión uso de material diferenciado de la educación inclusiva de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo-Huaraz-2017.

### **HIPÓTESIS ESPECÍFICA 3:**

Hipótesis de investigación

Existe una relación directa entre la actitud docente y la dimensión desarrollo de las relaciones interpersonales de la educación inclusiva de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo-Huaraz-2017.

Hipótesis estadística:

**H<sub>0</sub>:** No existe una relación directa entre la actitud docente y la dimensión desarrollo de las relaciones interpersonales de la educación inclusiva de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo-Huaraz-2017.

**H<sub>a</sub>:** Si existe una relación directa entre la actitud docente y la dimensión desarrollo de las relaciones interpersonales de la educación inclusiva de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo-Huaraz-2017.

**El nivel de significación**

Para  $\alpha = 0,05$ . (Valor p)

El estadígrafo de prueba:

La prueba r de Spearman para muestras independientes

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum D_i^2}{n(n^2 - 1)}$$

Prueba de muestras independientes

| <b>r de Spearman</b>                         |                             | Actitud docente  | Desarrollo de las relaciones interpersonales |
|--|-----------------------------|------------------|--|
| Actitud docente                              | Coefficiente de correlación | 1,000            | 0,482(**)                                    |
|  | Valor p (bilateral)         | .                | 0,0001                                       |
|  | Tamaño de muestra           | 208              | 208  |
| Desarrollo de las relaciones interpersonales | Coefficiente de correlación | <b>0,482(**)</b> | 1,000  |
|  | Valor p (bilateral)         | <b>0,0001</b>    | .  |
|  | Tamaño de muestra           | 208              | 208  |

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

**Regla de decisión:**

Rechazar la Hipótesis nula si el valor p es menor que 0,05 ( $p < 0,05$ )

Para un nivel de confianza de 95%, que equivale a un valor  $\alpha = 0,05$  se ha obtenido  $r = 0,482$  con un valor  $p = 0,0001$  ( $p < 0,05$ ) por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta que, si existe una relación directa entre la dimensión desarrollo de las relaciones interpersonales de la educación inclusiva y la actitud docente, en docentes de la UNASAM.

## V. DISCUSIÓN

El presente estudio se plantea describir como se correlacionan las variables actitud docente con la variable educación inclusiva en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo-Huaraz-2016, siendo este el objetivo general.

De acuerdo a los resultados obtenidos de dicha correlación entre actitud docente y la educación inclusiva en la que se ha obtenido el valor de 0,393, con un nivel de significación de 0,0001 ( $p < 0,05$ ), se observa que la actitud docente se relaciona significativamente con la educación inclusiva. En la tabla N° 6 se demuestra que el 40.4% de docentes tiene una actitud favorable hacia la educación inclusiva y en la tabla Nro.5 el 28.8% de docentes demuestran conocer sobre educación inclusiva; por lo que se puede deducir que los docentes tienen una actitud favorable hacia la educación inclusiva pues demuestran tener un nivel de conocimientos adecuados, en la que hacen un uso del material diferenciado así como que buscan el desarrollo de las relaciones interpersonales de los alumnos, a la vez se puede proponer que los docentes busquen las formas de resolver las situaciones que se presenten en el práctica pedagógica que implica el proceso enseñanza -aprendizaje. Pese haber alcanzado un puntaje relativamente bajo se deduce que la actitud de los docentes puede alcanzar mejores niveles si se incrementan los programas de sensibilización y capacitaciones que apoyen su desempeño en la inclusión educativa con lo obtendrán los recursos necesarios para el uso de las prácticas inclusivas. Como lo mencionan en numerosas investigaciones que los docentes que tienen actitudes positivas hacia la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales, son aquellos que disponen de

más estrategias educativas para que la inclusión tenga éxito (Aguado et. al, 2004; Avramidis y Norwirth, 2002; Buen estado 2012)

Considerando la hipótesis general queda confirmada puesto que existe una relación significativamente directa entre la actitud docente y la educación inclusiva en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo- Huaraz- 2017.

En cuanto al objetivo específico conocer la relación que existe entre la actitud docente hacia la dimensión del Nivel de conocimientos de la educación inclusiva de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo- Huaraz- 2017.

Los resultados demuestran que guardan relación directa y significativa entre la actitud docente y la dimensión del nivel de conocimiento de la educación inclusiva siendo el Coeficiente de correlación de 0,205. En la tabla N° 2 se presenta que los docentes tienen conocimientos adecuados respecto a la inclusión educativa siendo el 69,7% de los encuestados ya que conocen la normas y principios del sistema educativo así como el de la educación inclusiva tanto nacional como universal lo cual contribuye a que su actitud sea favorable hacia la misma como lo señalan los teóricos entre ellos McGuire (1968)” como es percibido el objeto actitudinal” todo esto compuesto por el conjunto de creencias y opiniones que el individuo tiene del objeto de actitud así como la información que se tiene del mismo. Hollander (1978) por que se deduce que los docentes conocen las bases teóricas de la inclusión educativa

Identificar la relación que existe entre la actitud docente y el uso de material diferenciado en la educación inclusiva de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo- Huaraz- 2017.

En la que los resultados demuestran que existe una relación directa y significativa entre la actitud docente y el uso de material diferenciado de la educación inclusiva habiéndose obtenido el Coeficiente de correlación de 0,293. En la tabla N°3 el 56.3% de los encuestados conocen y probablemente hacen uso del material diferenciado de la educación inclusiva que es necesario para satisfacer las necesidades educativas de todos los alumnos considerados un grupo heterogéneo con diversos estilos, y ritmos de aprendizaje diferentes. Encontramos resultados similares como en el caso de Flores (2007) quien menciona que el 50% de los docentes hacen uso de estrategias pedagógicas y un 63% maneja adecuadamente el curriculum. Además, cabe mencionar que Gregory y Chapman (2007) sostienen que la clase diferenciada es aquella donde los docentes responden a las diferentes necesidades del estudiantado, En la que el enfoque educativo se debe ajustar a la enseñanza, pero para satisfacer las necesidades individuales del estudiantado, en lugar de partir de un punto de ajuste predeterminado (Tomlinson 2001). A través del uso de material diferenciado para el alumnado se ha determinado por investigaciones realizadas como González (2012) que los alumnos se sienten motivados a aprender los contenidos y a la vez ellos logran aplicar los conocimientos aprendidos en diferentes situaciones., se llegó a potenciar y maximizar el aprendizaje de acuerdo al nivel de aptitud de cada estudiante, sus intereses y estilos de aprendizajes.

Conocer la relación que existe entre la actitud docente y el desarrollo de las relaciones interpersonales en la educación inclusiva de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo- Huaraz- 2017

Los resultados demuestran que existe una relación directa y significativa entre la actitud docente y el desarrollo de las relaciones interpersonales en la educación inclusiva. En la tabla N° 4 se deja evidencia que 62,5% de los docentes realiza actividades que mejoren el nivel de desarrollo de las relaciones interpersonales entre los alumnos así como entre el docente con los alumnos. Estos hallazgos concuerdan con las investigaciones de Ruiz (2010) y Sánchez, Sanhueza y Friz (2008) pues han encontrado una actitud favorable para generar ambientes de interacción personal adecuada entre los alumnos propiciando un comunicación que les permita lograr sus objetivos dentro del aula de clases. Lo que debemos resaltar que si el éxito de la inclusión educativa sea eficaz no la podemos garantizar en base a esta afirmación.

## VI. CONCLUSIONES

A partir de los resultados expuestos se llega a las siguientes conclusiones, después de haber presentado la discusión que las relacionará con la teoría previa:

Existe una relación directa y significativa entre la actitud docente y la educación inclusiva de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo-Huaraz-2017 ya de acuerdo a los resultados de contrastación de hipótesis correlacional, se ha obtenido por el coeficiente del r de Spearman lo siguiente: para un nivel de confianza de 95%, que equivale a un valor  $\alpha = 0,05$  se ha obtenido  $r = 0,393$  con un valor  $p = 0,0001$  ( $p < 0,05$ ).

La actitud docente guarda relación directa y significativa con el nivel de conocimientos de la educación inclusiva de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo-Huaraz-2017 en la que se ha obtenido por el coeficiente del r de Spearman lo siguiente: para un nivel de confianza de 95%, que equivale a un valor  $\alpha = 0,05$  se ha obtenido  $r = 0,205$  con un valor  $p = 0,003$  ( $p < 0,05$ ).

Existe una relación directa y significativa entre la actitud docente y el uso del material diferenciado de la educación inclusiva de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo-Huaraz-2017 en la que se ha obtenido por el coeficiente del r de Spearman lo siguiente: para un nivel de confianza de 95%, que equivale a un valor  $\alpha = 0,05$  se ha obtenido  $r = 0,219$  con un valor  $p = 0,001$  ( $p < 0,05$ ).

La actitud docente guarda relación directa con el desarrollo de las relaciones interpersonales de la educación inclusiva de la Universidad Nacional Santiago

Antúnez de Mayolo-Huaraz-2107. En la que se ha obtenido por el coeficiente del r de Spearman lo siguiente: para un nivel de confianza de 95%, que equivale a un valor  $\alpha = 0,05$  se ha obtenido  $r = 0,482$  con un valor  $p = 0,0001$  ( $p < 0,05$ ).

## VII. RECOMENDACIONES

Se recomienda a las autoridades de la UNASAM realizar de manera permanente capacitaciones, actualizaciones pedagógicas dirigidos a los docentes, lo cual favorecerá en el incremento a una adecuada actitud docente y a un mejor desarrollo de la inclusión educativa; con ello lograr que las creencias así como los sentimientos que tengan los docentes acerca de la educación inclusiva se modifiquen y se pueda lograr educar sin exclusión pues se va poseer mayor información objetiva y a la vez que hará uso diferentes metodologías de enseñanza.

La actitud docente guarda relación directa con el nivel de conocimientos de la educación inclusiva de la UNASAM. De acuerdo a los resultados el 69.7% de los docentes tiene un adecuado conocimiento de las diferencias o estilos de aprendizajes de los alumnos; quedando un porcentaje de docentes que no se encuentran debidamente informados haciéndose necesario que todos los docentes manejen constructos teóricos que sustentan este enfoque que a la vez han dado origen a esta nueva visión la educación es un derecho de todos sin ser discriminado con condición física, intelectual, raza, religión etc.

La actitud docente guarda relación directa con el uso del material diferenciado de la educación inclusiva de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo-Huaraz-2017; se hace necesario las capacitaciones respecto a las practicas pedagógicas de los docentes así como a los demás agentes educativos de la universidad, lo cual nos lleva a una autorreflexión y una clara aceptación de los alumnos con necesidades educativas especiales añadiéndose a todo ello que el

docente realizara las adaptaciones que se han necesarias para lograr el aprendizaje del alumno.

La actitud docente guarda relación directa con el desarrollo de las relaciones interpersonales de la educación inclusiva de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo-Huaraz-2107. Los docentes universitarios deben tener en cuenta que los alumnos cuanto más trabajan en grupos, socializan y desempeñan mejor cuando lo hacen con sus pares a la vez deben mantener una adecuada comunicación con el docente por lo que se hace necesario capacitaciones permanentes para mejorar las habilidades sociales de los docentes lo cual se verá reflejada en el aula de clase.

Se recomienda a la Universidad tomar en cuenta las exigencias actuales de acuerdo a las normas legales para lograr la inclusión educativa.

## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Aguado A, Flores M.A. y Alcedo M.A. (2004) *Programa de cambios de actitudes ante la discapacidad, Pshicotema* 16 ( 4) 667-673. Recuperado de [http://www. Pshicotema.com/pdf/3048.pdf](http://www.Pshicotema.com/pdf/3048.pdf).
- Ainscow y Tony Booth(2015)*Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares.* España.
- Arnau L. y Montane J (2010) *Aportaciones sobre la relación conceptual entre actitud y competencia, desde la teoría de cambio de actitudes.* Electronic Journal of Research in the educational Psychology 8 (22), 1283-1302. Recuperado de <http://www.Redalyc.org/articulo.oa.id?=293122000016>.
- Ashman, A.F. (1982) “Prevention or cure? Changing actitudes toward retarded 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](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).
- Cajahuarina, 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. Rigormagrafic. 115
- 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
- Castro Bustamante J.C.(2003) *Teoría general de las actitudes*. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/bandle/10803/8906/02capituloparteIpdf?sequence=3>
- Correa, F. (1999). *Hacia la construcción de campos transdisciplinarios*. Colombia: Alambique.
- 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 perspective. En J.S. Thousand, R. A. Villa y A. Nevin (Eds.) Creative and collaborative learning: The practical guide empowering 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). 116
- Dueñas, M. L. (1991) La integración escolar: Aproximación a su teoría y a su práctica. UNED. 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).

Everston C.M. y Harry, A.h y Worsham, M..(2000) Classroom magnament for Elementary school teachers(5ta ed.) Boston.

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>.

- Gardner H. (2007) *Las inteligencias múltiples. Estructura de la mente*. Tercera reimpresión FCE, Colombia.
- 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/-nicio/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 school. Failure* Illán Romero, N. (1986)
- Goldsmith(2016) *Actitud docente y prácticas educativas inclusivas en estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL, Casma, 2014*. Tesis para optar el grado de Magister en psicopedagogía. Perú
- Godoy, P. (2000). *La Educación Inclusiva*. Santiago de Chile: Fundación INENI.
- González M. (2012) *El Modelo de la Enseñanza Diferenciada y su eficacia en los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma español como lengua extranjera*. San José. Puerto Rico
- Goleman, D.(1995) *Emotionalintelligence*. New Yord.EE:UU.
- GovindaR(2009) *Vers une ecoleinclusve et une ameliooration de l'apprentissage. Synthese des resultatsdétudes de cas menees das differentspays*. Paris:

UNESCO. La integración escolar y los profesores. Disponible en: Red <http://search.org/spanish.html>.

Hernández Sampieri y otros (2006) *Metodología de la Investigación* McGraw-Hill. México D.F.

Humberta (2016) Tesis *Actitud docente y prácticas educativas inclusivas con alumnos con necesidades educativas especiales en Instituciones Públicas de la UGEL Casma.2014*. Universidad Peruana Unión. Perú.

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. 117

Llorens (2009) Tesis “*Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales, consideraciones de padres, madres y profesionales en la educación*”, Universidad de Jaume- España.

Nieto S.(1992)*Affirmant diversity. The sociopaticalcontext of the multicultural educational*. Ed. White plains, NY. Longman.

McGuire W.(1968) *Personality and Attitude Change: An Information-Processing Theory*.San Diego. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.460.9848&rep=rep1&type=pdf>

Méndez, C. (2001). *Diseño y desarrollo del proceso de investigación*. (3ª ed.)  
Colombia: McGraw-Hill.

Myers, David. (1995). *Psicología social*. México: Mc Graw Hill.

Moliner, Odet *Educación Inclusiva*. Edita Publicaciones Universitat Jaume.  
España. [www.sapientia.uji.es](http://www.sapientia.uji.es)

Ocampo, A. (2014). “*Inclusión, Universidad y Discapacidad: una complejidad epistémica más allá de la igualdad*”, en: Revista Temas en Educación. Facultad de Educación. Universidad de La Serena. La Serena, Chile. N° 19, (2). Pg. 55-68. Recuperado de <http://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/download/447/565>

Ocampo, A. (2015). “*Condiciones para asegurar oportuna y pertinentemente la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior*”, en: REVISTA AQUILA, Universidad Veiga de Almeida. Brasil. N° 12, (1). Pg. 63-82. Recuperado de <http://ojs.uva.br/index.php?journal=revistaaquila&page=article&op=view&path%5B%5D=266>

Oliveira, M.E., Rodríguez, A. y Touriñán, J.M. (2006). *Educación para la ciudadanía y dimensión afectiva*. Edit Estatus.

Palacios, A. y J. Romañach (2006): *El modelo de la diversidad: La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Diversitas, aies. <http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/10016/9899/1/diversidad.pdf>

- Picón, G. (1986). *El Proceso de Convertirse en Universidad. Aprendizaje Organizacional en la Universidad Venezolana*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL).
- Río, D. y Reinoso, H. (2008). *Proyectos de innovación educativa*. Texto de apoyo didáctico para la formación del alumno. Colección Módulos Pedagógicos.
- Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, V.6 2012, p.227-239. *Inclusion de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades*.
- Rodríguez J. y Montoro L. Revista No.370 - *La educación superior en el Perú: situación actual y perspectivas PUCP*.
- Ruiz (2010) Tesis *Actitudes acerca de la educación inclusiva en profesores de primaria de una Institución Educativa del Callao*. Universidad San Ignacio de Loyola. Perú.
- Stainback, S y Stainback, W (2007) *Aulas Inclusivas. Un modo de enfocar y vivir el currículo*. 4º Ed. España Narcea
- Santrock J. (2005) *Psicología de la educación. Consideraciones básicas para un adecuado aprendizaje*. McGraw Hill. Edición 2005. Vol I. Colombia
- Sánchez, B., Díaz F., Sanhueza, H. y Friz, C. (2008). Tesis *Percepciones y actitudes de los estudiantes en pedagogía hacia una inclusión educativa*. Universidad de Alicante. España.

- Sime, Luis 2002 *Hacia una Pedagogía de la Convivencia*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Starfield, Barbara 2000 *Is US health really the best in the world?*. Journal of the American Medical Association, (28) 4: 483-485.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*.(2nd Ed.) Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C.A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires, Paidós Ibérica.
- Tovar T. (2006) *Aprender vida. La educación de las personas con discapacidad*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- UNESCO, (1994) Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. París.
- UNESCO, (1998) *Estudio temático para la evaluación de EPT 2000: Participación en la Educación para todos: La inclusión de Alumnos con Discapacidad*. Santiago: Unesco. (2004) Temario abierto sobre la educación inclusiva. Santiago: Unesco.
- 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.

Ubillos, S., Mayordomo. S. & Pérez D. (2004) en Páez D, Fernández I, Zubieta S[coordinador]. *Psicología Social, cultura y educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Van Manen, Max 1998 *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós Educador.

Vega (2009) Tesis “*Integración de alumnas con necesidades educativas especiales ¿Coherencia entre los discursos y las prácticas pedagógicas ejercida por los profesores?*”Universidad de Chile.

Vigotsky, L (1926) *Psicología Pedagógica*. 1ª ed. 1ª Reimp – Buenos Aires: Aique Grupo. Editor, 2005

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: Pirgüin.

# **ANEXOS**



UNIVERSIDAD NACIONAL SANTIAGO  
ANTUNEZ DE MAYOLO

**ENCUESTA ESTRUCTURADA A LOS DOCENTES SOBRE ACTITUD  
DE LA UNIVERSIDAD SANTIAGO ANTUNEZ DE MAYOLO**

Estimado colaborador: Después de haber sido informado adecuadamente sobre el propósito científico de nuestra encuesta. Como parte de la investigación titulada ACTITUD DOCENTE HACIA LA EDUCACION INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL SANTIAGO ANTUNEZ DE MAYOLO -HUARAZ- 2107. Sobre la **actitud docente** agradeceremos su colaboración respondiendo cada una de las preguntas de la presente encuesta. Para ello, sírvase llenar el recuadro de datos y dar respuesta a las preguntas formuladas, considerando 1: Nunca– 2: A veces – 3:Siempre.

| Pregunta  | Nunca | A veces | Siempre |
|---|-------|---------|---------|
|   | 1     | 2       | 3       |
| <b>Dimensión cognitiva</b>  |       |         |         |
| 1.- ¿Considera usted que los estudiantes aprenden de la misma forma?  |       |         |         |
| 2.- Según su criterio, ¿un estudiante con necesidades educativas especiales puede lograr potencializar su capacidad intelectual a comparación de cualquier otro estudiante? |       |         |         |
| 3.- ¿Emplea usted un léxico adecuado y accesible, lo cual facilite una mejor comprensión de sus estudiantes?  |       |         |         |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| 4.- ¿Se muestra asequible y permeable para poder enseñar los conceptos a todos sus estudiantes?   |  |  |  |
| 5.- ¿Los estudiantes con NEE logran captar su mensaje con facilidad?  |  |  |  |
| 6.- ¿Le resulta tedioso impartir sus conocimientos a estudiantes con NEE?   |  |  |  |
| 7.- ¿Usted tiene en cuenta siempre que sus estudiantes con NEE, en general, tienen una edad cronológica mucho mayor que su edad mental?                                     |  |  |  |
| <b>Dimensión afectiva</b>   |  |  |  |
| 8.- ¿Promueve la confianza entre todos sus estudiantes, mediante sus propias estrategias?   |  |  |  |
| 9.- ¿Usted es capaz de generar una excelente relación interpersonal con sus estudiantes, tengan NEE o no?   |  |  |  |
| 10.- De presentarse algún tipo de discriminación entre estudiantes, ¿usted es tajante y fomenta un buen ambiente donde ambos estudiantes se desarrollen de la mejor manera? |  |  |  |
| 11.- ¿Felicita a su estudiante con NEE por cada logro realizado, por más mínimo que parezca?  |  |  |  |
| 12.- ¿Es usted alguien con quien sus estudiantes pueden contar para cualquier necesidad ya sea material o afectiva que requieran?   |  |  |  |
| 13.- ¿La motivación en estudiantes con necesidades educativas especiales es indispensable?  |  |  |  |
| 14.- ¿Brinda usted a sus estudiantes con NEE el afecto y la cercanía necesaria para que se sientan en familia?  |  |  |  |
| <b>Dimensión conductual</b>   |  |  |  |
| 15.- Si alguno de sus estudiantes muestra una actitud o conducta inapropiada, adquirida en el ambiente familiar o en la sociedad, ¿Usted habla directamente con él ?        |  |  |  |
| 16.- ¿Los estudiantes con una adecuada autoestima se  |  |  |  |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| pueden hacer cargo individualmente de sus labores?  |  |  |  |
| 17.- ¿Puede usted comprender (interpretar) las diferentes conductas de sus estudiantes con NEE?                 |  |  |  |
| 19.- ¿Ha corregido conductas incorrectas que por naturaleza o instinto se presenta en algún estudiante con NEE? |  |  |  |
| 20.-¿Trabaja individualmente con el alumno con NEE para incrementar su aprendizaje?                             |  |  |  |
| 21.- ¿Un estudiante con una mejor socialización, tendrá mejores relaciones interpersonales?                     |  |  |  |



UNIVERSIDAD NACIONAL SANTIAGO  
ANTUNEZ DE MAYOLO

**ENCUESTA ESTRUCTURADA A LOS DOCENTES SOBRE EDUCACION  
INCLUSIVA DE LA UNIVERSIDAD SANTIAGO ANTUNEZ DE  
MAYOLO**

Estimado colaborador: Después de haber sido informado adecuadamente sobre el propósito científico de nuestra encuesta en la investigación titulada ACTITUD DOCENTES HACIA LA EDUCACION INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL SANTIAGO ANTUNEZ DE MAYOLO -HUARAZ-2107. Sobre la **Educación Inclusiva**, agradeceremos su colaboración respondiendo cada una de las preguntas de la presente encuesta. Para ello, sírvase llenar el recuadro de datos y dar respuesta a las preguntas formuladas, considerando 1: Nunca – 2: A veces – 3: Siempre.

| Pregunta  | Nunca<br>1 | A veces<br>2 | Siempre<br>3 |
|---|------------|--------------|--------------|
| <b>Dimensión: Nivel de conocimiento</b>   |            |              |              |
| 1.- ¿La educación peruana considera un tipo de enseñanza específicamente para los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales?                                  |            |              |              |
| 2.- ¿Ha tenido capacitación en cuanto a las características físicas, cognitivas y psicosociales presentes en las personas con NEE?                                    |            |              |              |
| 3.- ¿La educación peruana y sus autoridades, considera como muy importante la capacitación constante de los docentes para poder hacerse cargo de estudiantes con NEE? |            |              |              |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| 4.- ¿Un estudiante con NEE puede enseñar a otro estudiante, a través de sus conductas o aprendizajes adquiridos?  |  |  |  |
| 5.- La educación de personas con NEE, es muy importante y muy bien trabajada por ejemplo en países europeos. ¿Considera usted que nuestra educación nacional requiere de mejoras? |  |  |  |
| 6.- ¿Nuestro país cuenta con profesionales de la educación capaces de afrontar las demandas de los estudiantes con NEE que hay en la actualidad y que se presenten en un futuro?  |  |  |  |
| 7.- En los últimos años se ha usado la palabra <i>inclusión</i> para prometer muchas cosas. ¿Realmente, a comparación de años anteriores, se da una verdadera inclusión?          |  |  |  |
| <b>Dimensión : Material educativo diferenciado</b>  |  |  |  |
| 8.- ¿Hay algún cambio en las estrategias de enseñanza a los estudiantes con NEE?  |  |  |  |
| 9.- En el Perú existen estudiantes con NEE, pero, ¿Cuenta con materiales educativos, específicamente para ellos?  |  |  |  |
| 10.- ¿Es de vital importancia la forma de presentar los materiales educativos para estudiantes con NEE?   |  |  |  |
| 11.- Actualmente, ¿Las instituciones educativas, cuentan con suficientes materiales para abastecer las distintas áreas del aprendizaje de estudiantes con NEE?                    |  |  |  |
| 12.- ¿Ha definido usted las necesidades particulares que tienen sus estudiantes con NEE, para posteriormente trabajar con ellas?  |  |  |  |
| 13.- ¿Las actividades que se realizan con los estudiantes de NEE son aplicables en su entorno social y cultural?  |  |  |  |
| 14.- ¿Nuestras autoridades encargadas de las gestiones educativas, muestran interés en realizar mejoras en cuanto a la educación inclusiva?                                       |  |  |  |
| <b>Dimensión: Relaciones interpersonales</b>  |  |  |  |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| 15.- La emotividad es una característica de las personas con NEE. Con respecto a lo señalado, ¿Considera usted importantes los lazos de amistad con sus estudiantes con NEE?                                 |  |  |  |
| 16.- ¿La cercanía entre usted y sus estudiantes, provoca una mayor autoconfianza y autoestima en ellos mismos?   |  |  |  |
| 17.- ¿Es usted un mentor de buenas costumbres en sus estudiantes de NEE?   |  |  |  |
| 18.- ¿Considera que sus estudiantes con NEE han logrado o lograrán socializarse de una manera adecuada?  |  |  |  |
| 19.- ¿Ha contribuido con el desarrollo integral del alumno con NEE?  |  |  |  |
| 20.- ¿Logra usted, que sus estudiantes con NEE descubran sus fortalezas y debilidades, y sepan reconocerlas y afrontarlas?   |  |  |  |
| 21.- ¿El educador mientras más expuesto a la modernidad y globalización, debería estar más apto y presentar una mejor disposición ante las mejoras que puedan proponerse en cuanto a la educación inclusiva? |  |  |  |