

**UNIVERSIDAD NACIONAL
"SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO"**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, EDUCACIÓN
Y DE LA COMUNICACIÓN**

ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

**Actitudes de las docentes de Educación Inicial de
las Instituciones educativas públicas de la ciudad
de Huaraz ante la inclusión de niños y niñas con
necesidades educativas especiales, Huaraz 2014**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN EDUCACIÓN
Especialidad: Educación Inicial**

PRESENTADO POR:

Bach. Estela SOTO CALDERON

Bach. Marivel ALBORNOZ LEIVA

ASESOR: Lic. Isaac J. MORALES CERNA

Huaraz - Perú

2015



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

Los Miembros del Jurado de Sustentación de Tesis, que suscriben, se reunieron en acto Público en la sede de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación de la Universidad Nacional "Santiago Antúnez de Mayolo" para evaluar la defensa de la Tesis presentada por las Bachilleres:

Nombres y Apellidos	Especialidad
Estela SOTO CALDERÓN Marivel ALBORNOZ LEIVA	Educación Inicial

TÍTULO DE LA TESIS:

"Actitudes de los Docentes de Educación Inicial de las Instituciones Educativas Públicas de la Ciudad de Huaraz ante la Inclusión de Niños y Niñas con Necesidades Educativas Especiales, Huaraz 2014".

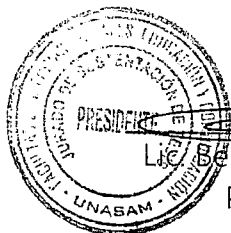
Después de haber escuchado la sustentación y respuestas a las preguntas formuladas, por el Jurado, se les declarara Aptas para optar el Título de Licenciadas en Educación.

Con el calificativo de (15) Buena a la Bach. Estela SOTO CALDERÓN

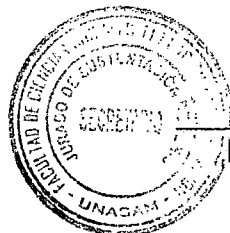
Con el calificativo de (15) Buena a la Bach. Marivel ALBORNOZ LEIVA

En consecuencia, las sustentantes quedan en condiciones de recibir el Título de Licenciada, en Educación con mención en su especialidad, conferido por el Consejo Universitario de la UNASAM de conformidad con las Normas Estatutarias y la Ley Universitaria en vigencia.

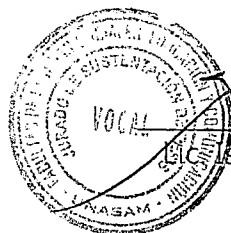
Huaraz, 10 de agosto del 2015.



Lic. Bertha LOPEZ CRUZ
Presidenta



Mag. Rosario MENDOZA ALVA
Secretaria



Lic. Isaac MORALES CERNA
Vocal

DEDICATORIA

A Dios,
por haberme permitido llegar hasta este punto
y haberme dado salud para lograr mis objetivos,
además de su infinita bondad y amor.

Estela

AGRADECIMIENTO

Nuestra mayor gratitud, a nuestros padres, por ser el espejo en el que nos miramos cada día. Gracias por ayudarnos a ser mejores personas. Gracias por vuestro apoyo, por vuestro cariño y, sobre todo, por haber creído siempre en nosotras.

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo describir y analizar las actitudes de las docentes de Educación Inicial de la ciudad de Huaraz ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Es una investigación descriptiva que se ha realizado con una muestra censal de nueve docentes. Para la recolección de datos se ha empleado el Cuestionario de Percepciones del Profesor acerca de una Pedagogía Inclusiva y para el procesamiento se utilizó el software estadístico SPSS, versión 21. Los hallazgos permiten concluir que predomina una actitud desfavorable de las docentes ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales.

Palabras clave: actitud, inclusión, necesidades educativas especiales

ABSTRACT

This study aimed to describe and analyze the attitudes of early education teachers from the city of Huaraz to the inclusion of children with special educational needs. It is a descriptive research that has been conducted with a sample of nine census teachers. For data collection was used Questionnaire Teacher Perceptions about an Inclusive Education and processing SPSS statistical software, version 21. The findings support the conclusion that dominates an unfavorable attitude of the teachers to the inclusion of children used and girls with special educational needs.

Keywords: attitude, inclusion, special educational needs

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa corresponde a políticas mundiales de justicia y equidad social establecidas por la ONU, promulgadas por la UNESCO y ratificadas por el gobierno peruano. Poco a poco se van sumando escuelas, maestros y maestras que entienden lo que es la educación inclusiva en nuestro país. Muchas veces a contracorriente, sin recursos y con escaso o ningún presupuesto, luchan para hacer realidad un mandato de Ley, como es que todas las escuelas regulares abran sus puertas a las niñas y niños con habilidades diferentes o con necesidades educativas especiales. Dado que el reto planteado anteriormente depende en gran medida del profesorado, el análisis de sus percepciones, actitudes y expectativas son críticas para el desarrollo exitoso de esta política educativa.

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

Las representaciones y creencias que tenga el maestro en relación a los niños con Necesidades Educativas Especiales sin duda alguna que se verán reflejadas en la actitud que evidencie en el aula. Por ello, en este trabajo se describe las actitudes de las maestras de Educación Inicial de la ciudad de Huaraz hacia (1) los niños y niñas con necesidades educativas especiales; (2) las *bases de la inclusión* de niños y niñas con necesidades educativas especiales; (3) su *formación y los recursos* para desarrollar la educación inclusiva de niños y niñas con necesidades educativas especiales; (4) los *apoyos personales* para desarrollar la Educación Inclusiva de niños y niñas con necesidades educativas especiales.

La investigación es descriptiva y se ha trabajado con una muestra intencionada de nueve docentes de instituciones educativas públicas de Educación Inicial de la ciudad de Huaraz que durante el año 2014 han tenido en sus aulas a niños y niñas con necesidades educativas especiales. Para el recojo de datos se ha empleado un cuestionario validado y se ha aplicado mediante la técnica de la encuesta.

Los datos se han organizado teniendo en cuenta los objetivos específicos y se ha arribado a las siguientes conclusiones: (1) Las docentes de educación inicial de la ciudad de Huaraz tienen una actitud favorable hacia la inclusión y los principios filosóficos que la sustentan. Sin embargo, consideran que no disponen de los suficientes recursos materiales y personales para ponerla en práctica ni el tiempo necesario para atender adecuadamente las NEE de sus alumnos. (2) Las docentes muestran una actitud desfavorable la formación

recibida y la preparación para atender a niños con necesidades educativas especiales. (3) El insuficiente apoyo por parte del Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) y de los padres de familia son determinantes para generar actitudes desfavorables de las docentes de Educación Inicial ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales. (4) Las docentes muestran una actitud desfavorable ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales en sus aulas porque se realiza inconsultamente y sin previa preparación psicopedagógica de las maestras.

Para una mejor comprensión, y en función del Esquema Referencial del Reglamento de Grados y Títulos de la FCSEC, la tesis se ha organizado en tres capítulos. El capítulo I presenta el Problema y Metodología de la Investigación. Abarca aspectos referidos al planteamiento y formulación del problema, los objetivos de investigación, la justificación de la investigación y la metodología empleada. El capítulo II está referido al Marco Teórico de la Investigación y comprende los Antecedentes de la investigación, las Bases Teóricas y la Definición Conceptual. El capítulo III ofrece los Resultados de la Investigación y contiene la descripción del trabajo de campo, los resultados obtenidos y la sección Discusión. Además, se presentan las principales Conclusiones arribadas y las Recomendaciones. Finalmente se encuentran las Referencias Bibliográficas y los Anexos.

Las autoras

SUMARIO

DEDICATORIA
AGRADECIMIENTO
RESUMEN
ABSTRACT
INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

PROBLEMA Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

1.1. El problema de investigación	11
1.1.1. Planteamiento del problema	11
1.1.2. Formulación de problemas	15
1.1.2.1. Problema general	15
1.1.2.2. Problemas específicos	15
1.2. Objetivos de la investigación	16
1.2.1. Objetivo general	16
1.2.2. Objetivos específicos	16
1.3. Justificación de la investigación	17
1.4. Hipótesis de trabajo	
1.4.1. Variable	18
1.4.2. Operacionalización de la variable	18
1.5. Metodología de la investigación	19
1.5.1. Tipo de estudio	19
1.5.2. El diseño de investigación	19

1.5.3. Población y muestra	19
1.5.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	20
1.5.5. Técnicas de análisis de datos	20

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Antecedentes de la investigación	21
2.2. Bases teóricas	24
2.3. Definición conceptual	48

CAPÍTULO III

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Descripción del trabajo de campo	50
3.2. Presentación de resultados	52
3.3. Discusión de resultados	65

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

REFERENCIAS

ANEXO

CAPÍTULO I

PROBLEMA Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1.1. Planteamiento del problema

A nivel mundial, la educación inclusiva ha ido cobrando importancia en los últimos años, especialmente desde que en 1994 la Declaración de Salamanca proclamara la inclusión como medio más eficaz para educar a todos los niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo ordinario, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales y sociales. En la “Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad” (más conocida como Declaración de Salamanca) el principio fundamental es que todos los alumnos y alumnas aprendan juntos, siempre que sea posible, independientemente de las dificultades y de las diferencias que presenten, proclamando igualmente que las escuelas regulares, siguiendo una orientación inclusiva, constituyen los medios más capaces para combatir las actitudes discriminatorias fomentando comunidades abiertas y solidarias, construyendo una sociedad inclusiva y procurando una escuela para todos (Unesco, 1994).

Más adelante, en la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidades (2006), se reafirma esta necesidad desde el punto de vista educativo, como un derecho vinculante que obliga a los gobiernos a establecer políticas y a las escuelas realizar las modificaciones necesarias para incluirlos (Tovar, 2013).

En el Perú, la educación inclusiva se desarrolla en las instituciones educativas desde el año 2003 en cumplimiento al Decreto Supremo N° 026-003-ED del 2003 del 11 de noviembre de 2013, la *Década de la educación inclusiva*. Este decreto se enfoca en la inclusión educativa de personas con discapacidad:

Resulta conveniente priorizar la educación inclusiva, durante un amplio período en el cual se logre progresivamente garantizar con calidad y eficiencia el acceso y la atención temprana desde la primera infancia con riesgo de discapacidad; así como, mejorar la atención pedagógica de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con necesidades especiales tanto en los ámbitos urbano, rural y bilingüe. El sector Educación está comprometido a desarrollar un modelo de educación inclusiva con salidas múltiples y fortalecer modalidades de esta educación, mediante programas y acciones educativas que respondan a las necesidades de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, trabajadores y con necesidades especiales (Tovar, 2013, p. 8).

Este documento plantea la necesidad de atender a los niños con discapacidad que, en general, constituye una de las poblaciones más excluidas del sistema educativo. Además, en dicho decreto se indica, con carácter de obligatoriedad, que los niños con discapacidad deberán

recibir la misma atención y en las mismas instituciones educativas de los otros niños. El decreto señala además la necesidad de realizar “planes piloto, programas, proyectos y convenios” en un trabajo coordinado con los diversos sectores y la sociedad civil que garanticen las acciones.

En consecuencia, los docentes se constituyen en mediadores ubicados entre las disposiciones emanadas del Ministerio de Educación y los niños con necesidades educativas especiales. Sin embargo, en la ciudad de Huaraz, no hay ningún estudio que recoja la percepción de los docentes frente a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales que empezó en 2003. Asimismo, se desconoce si su actitud es de aceptación o de rechazo, así como si están preparados o no para enseñar a un niño con esas características. Además, no se sabe cuál es su actitud con respecto a esta obligatoriedad. “Si bien podemos imponer la integración mediante leyes de cumplimiento obligado, la forma en la que el profesor de aula regular responde a las necesidades de los niños deficientes, puede convertirse en una variable mucho más potente que cualquier esquema administrativo o curricular” (Larrivé y Cook, 1979, p. 316, en García y Alonso, 1985).

En la ciudad de Huaraz, hay seis instituciones educativas de Educación Inicial que atienden a niños con necesidades educativas especiales: I.E. N° 286 de Villón Alto; I.E. N° 122 de Huarupampa; I.E. INABIF de La Soledad; I.E. Cisea de Nicrupampa; I.E. de Shancayán e I.E. de Tacllán. En ellas, hay niños y niñas con déficit o discapacidad intelectual (síndrome de Down y retardo mental), con autismo y otros con problemas de audición y lenguaje. Estos niños son diagnosticados y evaluados por el SAANEE (Servicio de Apoyo y Asesoramiento

a las Necesidades Educativas Especiales), que es la institución encargada de asesorar y capacitar permanentemente a profesionales docentes y no docentes de las instituciones educativas inclusivas, fundamentalmente en aspectos relacionados con adaptaciones de acceso y curriculares, evaluación y trabajo con la familia y la comunidad. Además, realiza actividades de prevención, detección y atención temprana a la discapacidad; promueve la movilización, sensibilización, universalización e inclusión educativa, y organizar redes de apoyo, en convenio con diferentes instituciones (Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Básica Especial).

Si bien es cierto que las instituciones educativas han de atender mejor las necesidades e intereses de un alumnado cada vez más diverso, resulta primordial indagar no solo acerca del comportamiento instructivo del profesorado, sino también sobre sus actitudes, pues estas guían y/o determinan sus acciones. La investigación sobre este aspecto en nuestro medio es nula, pues no hay trabajos similares en ninguno de los centros de Educación Superior. Por ello, este estudio busca indagar y analizar las actitudes de los docentes hacia la inclusión, teniendo en cuenta las condiciones específicas del contexto y determinadas variantes relacionadas con las docentes a encuestar (por ejemplo, formación, etapa educativa, disponibilidad de recursos y apoyos con que cuentan para la inclusión).

Se trató de abordar estos aspectos tomando como punto de partida las siguientes interrogantes:

1.1.2. Formulación de problemas

1.1.2.1. Problema general

¿Cuáles son las actitudes de las docentes de Educación Inicial de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Huaraz ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales, Huaraz 2014?

1.1.2.2. Problemas específicos

- ¿Cuáles son las actitudes de las docentes de Educación Inicial de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Huaraz hacia las *bases de la inclusión* de niños y niñas con necesidades educativas especiales?
- ¿Cuáles son las actitudes de las docentes de Educación Inicial de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Huaraz hacia la *formación y recursos* para desarrollar la Educación Inclusiva de niños y niñas con necesidades educativas especiales?
- ¿Cuáles son las actitudes de las docentes de Educación Inicial de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Huaraz hacia los *apoyos personales* para desarrollar la Educación Inclusiva de niños y niñas con necesidades educativas especiales?
- ¿Cuáles son las actitudes de las docentes de Educación Inicial de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Huaraz hacia los *niños y niñas con necesidades educativas especiales*?

1.2. Objetivos de la investigación

1.2.1. Objetivo general

- Describir las actitudes de las docentes de Educación Inicial de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Huaraz frente a la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales.

1.2.2. Objetivos específicos

- Determinar cuáles son las actitudes de las docentes de Educación Inicial de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Huaraz frente a las *bases de la inclusión* de niños y niñas con necesidades educativas especiales.
- Establecer cuáles son las actitudes de las docentes de Educación Inicial de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Huaraz ante su *formación y los recursos* para desarrollar la Educación Inclusiva de niños y niñas con necesidades educativas especiales.
- Describir las actitudes de las docentes de Educación Inicial de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Huaraz frente a los *apoyos personales* para desarrollar la Educación Inclusiva de niños y niñas con necesidades educativas especiales.
- Determinar cuáles son las actitudes de las docentes de Educación Inicial de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Huaraz hacia los *niños y niñas con necesidades educativas especiales*.

1.3. Justificación de la investigación

El presente estudio se ubica dentro de la investigación básica, siendo uno de sus fines el proporcionar información relevante sobre un aspecto de la realidad educativa, que en este caso, es el diagnóstico de las actitudes de los docentes frente a la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Los conocimientos acerca de cómo perciben y actúan los docentes de educación inicial frente a la inclusión, no solo van a servir para ampliar el cuerpo teórico de este aspecto educativo, sino también reflexionar sobre el papel mediador e integrador que estamos desempeñando en la sociedad, sobre todo, si todavía persiste en los docentes actitudes discriminatorias que atentan contra el derecho de una escuela para todos.

1.4. Hipótesis de trabajo

- Las actitudes de las docentes de Educación Inicial de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Huaraz frente a la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales son favorables.

2.1. Variable:

Actitudes de las docentes ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales.

Operacionalización de la variable

Variable	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores
Actitudes de las docentes ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales.	Predisposición que afecta consistentemente las respuestas de las docentes ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales, definiendo sus procesos de pensamiento, acción, inclinación y voluntad.	Actitudes frente a las bases de la inclusión	<ul style="list-style-type: none"> - Aprecia de manera positiva o negativa los principios filosóficos que sustentan la inclusión. - Considera de manera positiva o negativa los principios pedagógicos que sustentan la inclusión.
		Actitudes frente a la formación profesional y recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción del profesorado ante su preparación para atender niños con NEE. - Percepción ante la disponibilidad de tiempo que se requiere. - Percepción ante los recursos materiales.
		Actitudes frente a los apoyos personales	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción sobre el apoyo del personal del SANEE. - Aprecia el apoyo de los padres de familia de los educandos con NEE.
		Actitudes frente a los niños y niñas con NEE	<ul style="list-style-type: none"> - Aprecia de manera positiva o negativa la presencia de niños con NEE en las aulas regulares. - Considera en su apreciación el tipo o naturaleza de la discapacidad. - Toma en cuenta en su apreciación la gravedad de la discapacidad.

1.5. Metodología de la investigación

1.5.1. Tipo de estudio

La presente investigación es descriptiva porque tiene el propósito de recoger información de la realidad para enriquecer el conocimiento científico referido a las actitudes de los docentes frente a la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales. (Mejía, 2013:35-36).

1.5.2. Diseño de investigación:

El diseño de la investigación es no experimental.

1.5.3. Población y muestra

Población:

La población la han conformado nueve docentes de Educación Inicial de las instituciones educativas N° 122 de Huarupampa, N° 123 de Centenario, N° 233 de La Soledad, N° 286 de Villón Alto; Cisea de Nicrupampa; I.E. de Shancayán e I.E. de Tacllán que tienen aulas inclusivas.

Muestra:

La muestra es de tipo censal, pues ha estado constituida por todos los elementos de la población, es decir, por los 09 docentes que han tenido a su cargo aulas inclusivas durante el año lectivo 2014.

1.5.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica:

Se usó la técnica de la encuesta, y se aplicó a todas las docentes de la muestra.

Instrumento:

Se ha utilizado como instrumento el *cuestionario*, el cual tiene preguntas cerradas, las que se han medido con una escala tipo Likert. El cuestionario es una adaptación del instrumento aplicado y validado por Cardona; Gómez-Canet y González-Sánchez (2000).

1.5.5. Técnicas de análisis de datos

Los datos han sido analizados mediante la Estadística Descriptiva, considerando la media aritmética, la mediana, la moda, desviación estándar.

Una vez recogidos los datos, se ha procesado con el software estadístico SPSS versión 19.

Para el recojo de datos se ha adaptado un cuestionario validado que corresponde a Cardona; Gómez-Canet y González-Sánchez (2000). El cuestionario consta de dieciocho ítems orientados a las preguntas y objetivos de la investigación; su escala de valoración es: *Muy de acuerdo, De acuerdo, Indeciso, Poco de acuerdo, Nada de acuerdo*.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

2.2. Antecedentes de la investigación:

Entre los antecedentes de la presente investigación tenemos:

En el contexto internacional, Chiner (2011) en su tesis doctoral *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* arriba a las siguientes conclusiones:

- El profesorado de la provincia de Alicante tiene una actitud favorable hacia la inclusión y los principios filosóficos que la sustentan. Sin embargo, considera que no dispone de los suficientes recursos materiales y personales para poderla poner en práctica ni el tiempo necesario para atender adecuadamente las NEE de los alumnos; por otro lado, tampoco se sienten preparados para responder a dichas necesidades educativas. No obstante, la escasa formación y la insuficiencia de tiempo no parecen guardar relación con las percepciones y actitudes hacia la inclusión. En cambio la suficiente dotación de recursos y apoyos para la inclusión son determinantes en la adquisición de actitudes favorables para la misma.

Los profesores con mayores recursos materiales y apoyos personales tenían una actitud más favorable hacia la inclusión, así como también el profesorado de educación infantil y primaria frente al de secundaria.

El profesorado de la provincia de Alicante hace un uso moderado de las prácticas inclusivas, siendo las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes las más aplicadas y las de agrupamiento las que menos. El profesorado de infantil y de primaria pone en práctica más estrategias inclusivas que el profesorado de secundaria, así como los que tienen más años de experiencia comparados con los más jóvenes. Se hallaron también diferencias estadísticamente significativas en función del género, observándose que las mujeres utilizan más estrategias y prácticas educativas inclusivas que sus compañeros varones, así como también el profesorado con mayor preparación, tiempo y recursos materiales para atender las necesidades educativas de sus alumnos

Díaz y Franco (2008) en su investigación titulada *Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad Atlántico Colombia* arribaron a las siguientes conclusiones:

- La mayoría de los docentes de las instituciones educativas de Soledad que fueron objeto de investigación presentan una actitud social parcial ya que en el discurso reconocen la importancia y necesidad de la inclusión en su institución, pero no han realizado acciones de capacitación en este tema y se encuentran a la espera de la capacitación.
- Se identifica en algunos docentes algún rechazo hacia la inclusión en sus instituciones basadas en argumentos de no estar capacitados y de concebir que los educandos con

necesidades educativas especiales deben ser atendidos por docentes de educación especial y no por docentes regulares; aluden a que estos estudiantes son un problema en el aula en sus aspectos disciplinarios y en su rendimiento académico, por ello perciben que la educación inclusiva es necesaria y conveniente pero que lo realicen otros profesores.

- Las observaciones permiten apreciar que aunque varias instituciones educativas son “inclusivas”, los estudiantes integrados poco se benefician del proceso. Esto configura un tipo de exclusión consistente en estar en la institución educativa pero no beneficiarse de ésta; en consecuencia, el ser instituciones educativas “inclusivas”, no garantiza en sí misma que se atienda efectivamente a los estudiantes incluidos.

Otro antecedente es el estudio exploratorio de Llorens (2012) titulado “Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación”. Las conclusiones a las que se llegó en esta investigación son:

- Los padres que tienen más actitudes positivas hacia la inclusión de niños y niñas con NEE son los padres y madres cuyos estudios son de formación profesional de grado superior.
- Hay una actitud más positiva en aquellos padres que llevan a sus hijos a colegios privados frente a aquellos que llevan a sus hijos a colegios concertados.
- Hay tendencia a que las actitudes más positivas sean de las mujeres. Esto puede deberse a que las mujeres tienen la posibilidad de ser madres. En la mayoría de los casos muestran una actitud más empática y solidaria frente a los problemas genéticos que pueden afectar.

2.3. Bases teóricas

2.3.1. Educación inclusiva y actitudes de los docentes

La importancia que los profesores tienen en la puesta en marcha de prácticas inclusivas ha generado varias investigaciones acerca de sus actitudes y percepciones. Generalmente, se han estudiado dos tipos de actitudes (Cardona, 2008, citado por Chiner, 2011): (a) las actitudes del profesorado hacia los alumnos que difieren, esencialmente, en capacidad (Tourón, Fernández y Reyero, 2002), cultura, lengua, género, clase social y orientación sexual y (b) las actitudes del profesorado hacia la integración e inclusión de los alumnos tradicionalmente excluidos del sistema educativo ordinario. Estos estudios han utilizado metodologías no experimentales de corte descriptivo y, en algunos casos, de corte cualitativo (Rose, 2001, citado por Chiner 2011) y, en general, vienen a indicar que la actitud es favorable, siempre y cuando se den unas condiciones mínimas en los centros.

2.3.2. Los docentes ante la inclusión

La introducción en las escuelas de políticas educativas cada vez más inclusivas han traído consigo cambios importantes en los roles y responsabilidades de los profesionales de la educación. Estos cambios generalmente no se han visto acompañados de un análisis previo de su pensamiento (creencias y actitudes) hacia este proceso, cosa que puede estar comprometiendo seriamente el desarrollo de la inclusión. Dado que la investigación sobre el pensamiento del profesor demuestra que las percepciones y actitudes definen los procesos de pensamiento, acción y disposición al cambio del profesorado ante determinados retos

(Richardson, 1996, citado por Chiner, 2011), el estudio de sus actitudes se convierte en elemento determinante para conocer el desarrollo del proceso y comprender mejor el comportamiento instructivo del profesor en el aula.

En las secciones siguientes se presentan los hallazgos más destacados de la investigación en este tema que han resultado clave para plantear el problema de esta investigación.

2.3.2.1. Actitudes de los docentes ante la inclusión

El estudio de las actitudes y las percepciones de los profesores hacia la integración y la inclusión ha recibido especial atención desde la última década. La producción científica ha sido considerable en países como los Estados Unidos, Canadá, Reino Unido y Australia (Susinos, 2002). Resulta complicado dar cuenta de los hallazgos, pues estos estudios han sido llevados a cabo en países con grandes variaciones y diferencias en sus sistemas educativos y políticos. Además, hay que tener en cuenta que los términos ‘integración’ e ‘inclusión’ han sido utilizados, en muchos casos, indistintamente, pudiendo variar su significado de un contexto a otro. No obstante lo anterior, los resultados de estas investigaciones han arrojado luz sobre el tema y han tenido un fuerte impacto en estudios posteriores.

2.3.2.2. Factores que afectan a las actitudes del profesorado

Aunque existe evidencia de las actitudes positivas de los profesores hacia la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales, estas actitudes pueden variar cuando se tienen en cuenta determinados factores relacionados con el estudiante, el profesor o el contexto educativo. Tal como afirma Harry (2005, citado por Susinos, 2002), los profesores deben continuamente enfrentarse al conflicto entre los principios democráticos de la inclusión y sus verdaderas creencias y capacidades para desarrollarla adecuadamente. A pesar del acuerdo general hacia la filosofía inclusiva, las actitudes del profesorado se ven alteradas cuando entran en juego dichos factores.

a) Variables relacionadas con el alumnado

Entre las variables que más parecen influir sobre las actitudes del profesorado destacan el tipo o naturaleza de la discapacidad y su gravedad. En general, los profesores muestran actitudes más positivas hacia la inclusión de los alumnos con discapacidades físicas y sensoriales que hacia la de aquellos otros con dificultades de aprendizaje, discapacidad intelectual o trastornos emocionales y de la conducta (Avramidis y Norwich, 2002, citados por Chiner, 2011). En esta línea se hallan los resultados de Clough y Lindsay (1991, en Chiner, 2011). La mayoría de los profesores encuestados en su estudio consideraban a los alumnos con problemas emocionales y de conducta como los más difíciles de atender, seguidos de los que tienen dificultades de aprendizaje. Seguidamente, se encontrarían los

alumnos con discapacidades sensoriales, valorando a los alumnos con discapacidad visual como más difíciles de enseñar que a los alumnos con discapacidad auditiva.

Forlin (1995), en su estudio, encontró que los profesores encuestados mostraban una mayor aceptación de los alumnos con discapacidades físicas que de los niños con una discapacidad cognitiva y que el grado de aceptación de la inclusión de estos alumnos disminuía a medida que aumentaba la gravedad de la discapacidad, tanto física como cognitiva.

El estudio de Ward, Center y Bochner (1994) analizó las actitudes de los profesores hacia la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales considerando las dificultades educativas en términos comportamentales y no tanto por categorías. Los autores concluyeron que los entrevistados mostraban poco desacuerdo hacia la inclusión de alumnos con dificultades leves (discapacidades sensoriales y físicas ligeras), ya que era poco probable que les demandaran una destreza especial para atenderlos. Más indecisos se sentían a la hora de integrar a niños con dificultades que supusieran problemas adicionales y requirieran para atenderlos competencias específicas por parte del profesor (por ejemplo, discapacidad intelectual leve, discapacidades sensoriales moderadas e hiperactividad). En cambio, su rechazo era unánime respecto a los alumnos con discapacidades graves (sensoriales profundas y discapacidad intelectual moderada), puesto que consideraban que las posibilidades de integrarlos con éxito eran muy bajas.

En cuanto a la respuesta afectiva de los profesores hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, encontraron que los profesores se sentían amenazados por la inclusión de los alumnos con discapacidades cognitivas y frustrados por la inclusión de los alumnos con dificultades de aprendizaje y/o problemas de conducta. Sin embargo, se sentían menos ansiosos con la inclusión de los alumnos con problemas de aprendizaje y de conducta que con la de los alumnos con otras discapacidades.

Cook, Tankersley, Cook y Landrum (2000) quisieron estudiar las actitudes de los profesores hacia los alumnos con necesidades educativas especiales en base a cuatro categorías actitudinales: apego, preocupación, indiferencia y rechazo. Hallaron que, en comparación con sus compañeros sin discapacidad, los alumnos con NEE se encontraban significativamente más veces en las categorías de preocupación, indiferencia y rechazo y significativamente menos veces en la categoría de apego.

b) Variables relacionadas con los docentes

Algunos investigadores se han interesado por analizar la relación entre determinadas características de los profesores y sus actitudes hacia la inclusión. Entre las variables que han generado mayor interés están el género, la edad, los años de experiencia, la etapa educativa, el contacto con alumnos con necesidades educativas especiales, la formación y las creencias personales.

En lo que respecta al género, los resultados han sido más bien inconsistentes. Mientras que algunos estudios afirman que las profesoras tienen una mayor tolerancia hacia la inclusión; otros estudios no han encontrado diferencias en función de esta variable.

Otra variable frecuentemente estudiada es la etapa educativa en la que enseña el profesor. Los resultados aquí son también mixtos. Algunos estudios como los de Clough y Lindsay (1991, citados por Chiner, 2011) señalan que a medida que aumenta la edad del niño, los profesores se muestran menos positivos hacia la inclusión, probablemente porque los docentes se preocupan más por enseñar la materia y menos por las diferencias individuales. En este sentido, los profesores de secundaria tendrían unas actitudes menos favorables hacia la inclusión. El estudio de Cardona (en Chiner 2011) ofrece soporte a esta idea; no obstante, otros estudios no han encontrado diferencias significativas en las actitudes de los profesores en función de la etapa educativa.

La edad y los años de experiencia también han conducido a resultados poco concluyentes. En estudios como los de Center y Ward (1987) se observó que los profesores más jóvenes y con menos años de experiencia se mostraban más favorables a la inclusión. Asimismo, Forlin (1995), encontró que los profesores con menos de seis años de experiencia tenían una actitud más positiva hacia los alumnos con discapacidad física e intelectual que aquellos otros con una experiencia docente superior a seis años.

Cuando la variable es la *experiencia de contacto* con alumnos con necesidades educativas especiales, las investigaciones parecen indicar que los profesores que han tenido mayores oportunidades de trabajar con estos alumnos tienen una actitud más favorable hacia la inclusión. El contacto previo con alumnos con NEE favorece el desarrollo de actitudes positivas.

Cardona y Chiner (2006) llevaron a cabo una investigación con el objeto de determinar si existe o no relación entre las experiencias de los profesores con alumnos con NEE y sus actitudes hacia la inclusión. Los resultados de la encuesta indicaron que sí que había una relación significativa entre las experiencias previas con alumnos con discapacidad y su conocimiento sobre la materia y sus actitudes hacia la inclusión.

Otro factor importante a la hora de valorar las actitudes de los profesores hacia la educación inclusiva es el conocimiento que estos tienen sobre las necesidades educativas especiales. Aquellos docentes que se perciben a sí mismos como competentes para atender dichas necesidades (basándose en el hecho de que recibieron la formación adecuada) se muestran más positivos hacia la inclusión que aquellos otros con una menor percepción de competencia (Avramidis, Bayliss y Burden, 2000, citados por Chiner, 2011). Avramidis y colaboradores observaron que la mitad de los encuestados consideraba necesario recibir una formación sistemática e intensiva, ya fuera durante su formación inicial o durante su preparación posterior. Los profesores reclamaban más conocimiento acerca de cómo responder a dificultades de aprendizaje específicas y cómo atender a los alumnos con problemas emocionales y de la conducta. Igualmente, en el estudio de Van Reusen, Shoho y Barker

(2001, en Cardona 2006), de los 125 profesores encuestados, aquellos con actitudes más negativas hacia la inclusión eran los que menos conocimiento y formación sobre educación especial tenían.

La importancia de la formación para el desarrollo de actitudes positivas hacia la inclusión ha sido también apoyada por los resultados de otras investigaciones como las de Chiner (2011). Dichos estudios sugieren que es posible que los profesores no tengan actitudes de recelo hacia la inclusión, sino más bien que lo que les ocurre es que no encuentran las soluciones para responder a unos problemas que consideran fuera de su competencia o control. En consecuencia, si los profesores fueran guiados y apoyados a través de cursos de formación bien planificados, sus actitudes podrían cambiar.

En resumen, las variables personales como el género, la edad, los años de experiencia docente o la etapa educativa en la que imparten docencia los profesores no parecen ser determinantes de las actitudes de los profesores hacia la inclusión. En cambio, la experiencia previa con alumnos con necesidades educativas especiales parece que sí contribuye a una mejor actitud hacia estos alumnos y su inclusión. Otras variables fuera del control del profesor, como su formación y los recursos tienen un peso específico más importante en la aceptación de la educación inclusiva.

c) Variables relacionadas con el contexto

El desarrollo de la educación inclusiva requiere no solo un cambio de rol y de responsabilidades en el profesor, sino también una reestructuración de todo el sistema educativo y su contexto. Por este motivo, algunos autores se han preocupado por examinar las variables ambientales y su influencia en la formación de las actitudes del profesorado hacia la inclusión.

Uno de los factores que más se ha relacionado con las actitudes de los profesores es la disponibilidad de apoyos, tanto personales (profesores de educación especial, profesores de apoyo, logopedas, etc.) como físicos y materiales (materiales curriculares, equipamiento, reestructuración física del contexto, etc.). En general, la investigación revela que los profesores no disponen de los apoyos suficientes para llevar a cabo la inclusión, si bien consideran la disponibilidad de recursos materiales mayor que la de recursos personales (Cardona, 2006).

Aunque gran parte de la responsabilidad para hacer posible la inclusión recae en el profesor, este necesita de una serie de apoyos y recursos que le permitan desarrollar su trabajo de forma adecuada. La actitud del profesorado hacia la inclusión puede variar en función de estas variables.

2.2.3 Educación inclusiva

2.2.3.1 El concepto de educación inclusiva

La educación inclusiva es un modelo pedagógico que responde a un conjunto de valores, principios y prácticas orientados 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.

La diversidad siempre está presente en el aula: cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que les son propios. En ese sentido, no todos los alumnos comparten las mismas necesidades educativas. Estas pueden ser clasificadas en tres categorías: comunes, individuales o especiales.

- Las necesidades educativas comunes o básicas son compartidas por todos los estudiantes y se traducen en aprendizajes especiales para el desarrollo personal y social, como leer, escribir y resolver problemas.
- Las necesidades educativas individuales están relacionadas con las diferentes capacidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje que experimenta cada estudiante y que mediatizan su proceso educativo.
- Las necesidades educativas especiales son necesidades individuales que no pueden ser resueltas mediante recursos metodológicos convencionales, por lo que requieren una respuesta pedagógica adaptada e individualizada. Estas necesidades educativas especiales se originan en problemas de aprendizaje, factores emocionales, socioculturales, discapacidad, entre otros.

Frente a esta diversidad, la educación inclusiva propone que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones y diferencias, accedan sin discriminación a la escuela para aprender juntos, a fin de construir una sociedad más justa. Ello supone que las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso al sistema educativo regular.

De este modo, el concepto de educación inclusiva cuestiona la educación tradicional (patriarcal, utilitarista y segregadora) y busca asegurar una educación apropiada y pertinente para las personas con discapacidad y para otros grupos discriminados.

La filosofía de la integración escolar se fundamenta básicamente en el principio de normalización (Pablo, 2000:15-16). Esta autora manifiesta que no existen dos seres humanos iguales, puesto que todos somos diferentes. Con frecuencia se hace referencia a la persona con alguna discapacidad como un ser diferente a la mayoría. Pero ¿qué es la mayoría? La mayoría viene representada por un conjunto de personas que aun siendo diferentes entre sí muestran una serie superior de semejanzas, diferenciándose en cuanto a su forma de comportarse, vivir, actuar y funcionar en los diferentes niveles de su existencia dentro del contexto social al que pertenecen.

En el contexto de este enfoque, Keith (citado por Pablo, 2000:17) indica que “la integración como filosofía significa una valoración positiva de las diferencias humanas”. No se trata de eliminar las deficiencias que puede tener una persona, sino de aceptar su existencia y ofrecerle las mejores condiciones para el desarrollo máximo de sus capacidades, poniendo a su alcance los mismos beneficios y oportunidades de vida normal.

Entonces, la integración consiste en valorar de manera positiva las diferencias, puesto que la persona es un ser único y como tal, diferente a todos los demás. Más aún, consiste en valorar positivamente las diferencias, brindando el apoyo necesario para que las personas se desenvuelvan favorablemente en la vida. Por lo tanto, la integración es el punto de partida para referirnos a la educación inclusiva.

La educación inclusiva consiste en brindar apoyo a las necesidades y al fortalecimiento de las cualidades de todos y cada uno de los alumnos, para que se desarrollen seguros y con éxito. Stainback (2004) señala que la educación inclusiva:

consiste en garantizar que todos los alumnos, los discapacitados físicos y psíquicos graves y profundos, los que plantean serios problemas de disciplina, los superdotados y quienes están en situación de riesgo sean aceptados en pie de igualdad, reconocidos por lo que cada uno tiene que ofrecer a la comunidad educativa y se les ofrezcan las adaptaciones curriculares y las ayudas necesarias para que su aprendizaje sea satisfactorio. (p.11).

En síntesis, la educación inclusiva consiste en garantizar que todos los alumnos sean aceptados en las aulas regulares y con pleno derecho de recibir apoyo institucional para su crecimiento cognitivo, afectivo, a través de las adaptaciones curriculares, políticas educativas y micropolíticas, infraestructura, medios y materiales para que logren aprendizajes. Desde nuestra reflexión, la Educación Inclusiva permite valorar a todos los alumnos(as) sin discriminaciones, donde se respete y valore a la persona como tal.

2.2.3.2 El modelo de educación inclusiva

Para lograr la inclusión, las escuelas deben identificar, respetar y responder a las características y necesidades específicas de todos sus estudiantes.

El modelo de educación inclusiva propone la adecuación del sistema de aprendizaje a fin de garantizar la participación de los alumnos en todas las actividades de la vida escolar. En ese sentido, la implementación de un sistema educativo inclusivo implica asumir un enfoque que va más allá de la mera integración de las personas con discapacidad a un aula de un centro educativo regular.

A diferencia de la inclusión, la integración –modelo que surge desde la educación especial– se orienta a la incorporación de los estudiantes con necesidades educativas especiales al sistema regular manteniendo las características esenciales del modelo educativo. En el modelo de integración educativa, los esfuerzos se orientan a que los estudiantes con discapacidad se adapten al sistema educativo regular.

Por el contrario, en la inclusión, el centro de atención se halla en la transformación de la organización y la respuesta educativa de la escuela para que reciba a todos los niños y posibilite el éxito en su aprendizaje (Blanco, 1999). De acuerdo con este modelo, el sistema educativo regular es el que se adapta a las necesidades del estudiante con discapacidad.

En esa línea, la inclusión comprende las necesidades de todos los estudiantes, ya sea de minorías étnicas o culturales y grupos en situaciones de desventaja social, como las personas con discapacidad, que por diversas razones tienen dificultades en el acceso y la permanencia en las escuelas dado que estas no brindan una respuesta adecuada a sus necesidades educativas.

Con relación a las personas con discapacidad, el Comité de los Derechos del Niño ha señalado que la inclusión no se debe limitar a la integración educativa de los alumnos independientemente de sus problemas y necesidades. En consecuencia, para poner plenamente en práctica el modelo de educación inclusiva es fundamental implementar programas escolares para atender las necesidades educativas de los niños con y sin discapacidad (Unicef, 2006).

Cualquier intento por incorporar a las personas con discapacidad en las escuelas regulares sin que se efectúen los correspondientes cambios estructurales devendrá en tarea insuficiente para garantizar los derechos educativos de estas personas, pudiendo incluso generar su exclusión dentro de las mismas. En razón de ello, se deben eliminar todos aquellos factores que pueden originar prácticas discriminatorias dentro del sistema educativo ordinario (Muñoz, 2009).

2.2.3.3 La educación inclusiva como herramienta para enfrentar la discriminación

La educación inclusiva busca enfrentar y eliminar todo tipo de exclusión y discriminación educativa basada en consideraciones sociales, étnicas, de género y discapacidad para lograr que la escuela se abra a todas las personas en igualdad de oportunidades, respetando la diversidad (Ministerio de Educación, 2012).

La convivencia entre alumnos con y sin discapacidad constituye una herramienta efectiva en la lucha contra toda forma de discriminación. Una educación inclusiva enseña a todos los estudiantes a valorar y respetar las diferencias, combatiendo desde las escuelas los prejuicios y los temores de relacionarse y actuar frente a las personas con discapacidad, así como las actitudes de sobreprotección que muchas veces surgen a causa de la falta de oportunidades de conocer y vincularse con estas personas. Así, la inclusión busca eliminar actitudes y prácticas discriminatorias que limitan no solamente el acceso a la educación, sino también el desarrollo personal (Ministerio de Educación de Chile, 2010).

La educación inclusiva, al tener en cuenta la diversidad existente entre los alumnos, trata de luchar contra actitudes discriminatorias, crear comunidades donde sean bien acogidos, lograr una educación para todos, así como mejorar la calidad y la eficacia de la educación de los alumnos de la enseñanza corriente.

Por otro lado, la educación inclusiva permite a los niños y niñas con discapacidad acceder a las mismas oportunidades de aprendizaje que se ofrece a la población general. En esa medida, la inclusión les brinda la posibilidad de creer y enriquecerse, conviviendo con los demás en un medio natural de aprendizaje (Unicef, 2006).

Asimismo, al compartir un entorno más complejo y desafiante que el de las escuelas especiales, los estudiantes con discapacidades se ven estimulados a aprender y desarrollarse. De este modo, los juegos y actividades en que participan con otros alumnos se presentan como desafíos que motivan su esfuerzo y desarrollan posibilidades que en otro ambiente no se habrían considerado.

2.2.3.4 Elementos constitutivos de la educación inclusiva

De acuerdo con el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el derecho a la educación, en todas sus formas y niveles, debe ajustarse a un perfil consistente en cuatro características interrelacionadas y fundamentales: asequibilidad (o. disponibilidad), accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad (Defensoría del Pueblo, 2007).

La **asequibilidad** está referida a la obligación del Estado de garantizar la disponibilidad de escuelas, docentes y material educativo. En palabras del Comité, la asequibilidad consiste en proveer instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente.

La **accesibilidad** se relaciona con el deber de los Estados de maximizar las oportunidades de acceso al sistema educativo eliminando cualquier tipo de obstáculos. La accesibilidad supone que todas las personas, en especial las más vulnerables, puedan participar, desde un punto de vista económico, tecnológico, considerando su ubicación geográfica y las condiciones arquitectónicas, en el sistema educativo. Así, la accesibilidad involucra tres dimensiones: i) no discriminación; ii) accesibilidad física; y, iii) accesibilidad económica.

La **adaptabilidad** implica la obligación del Estado de garantizar una educación que se adapte a las necesidades de las sociedades y comunidades, y responda a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados.

Entre sus múltiples fines, la adaptabilidad debe garantizar la permanencia de los niños en el sistema educativo.

La **aceptabilidad** supone la obligación de garantizar una educación de calidad, asegurando que los programas de estudio y los métodos pedagógicos se ajusten a las normas mínimas que el Estado apruebe en materia de enseñanza, y que la educación impartida sea aceptable tanto para los padres como para los niños (Defensoría del Pueblo, 2007).

2.2.3.5 La educación inclusiva y el marco legal

La Educación Inclusiva en el Perú se encuentra normada en la Ley General de Educación N° 28044 julio - 2003. Dicha ley tiene por objetivo establecer los lineamientos generales de la Educación y del Sistema Educativo Peruano.

La Educación Peruana se sustenta en los siguientes principios: ética (promover valores), equidad (igualdad de oportunidades), inclusión (incorporación de las personas con discapacidad), calidad (educación integral), democracia (respeto a los derechos humanos), interculturalidad (respeto a las diferencias), conciencia ambiental (cuidado y conservación del entorno natural).

Para mejorar la comprensión sobre la Educación Peruana, la Ley General de Educación presenta la siguiente organización:

La *Educación Básica* es obligatoria. Satisface las necesidades básicas de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos, considerando las características individuales y socioculturales de los educandos. Se organizan en: Educación Básica Regular; Educación Básica Alternativa y Educación Básica Especial.

1. La Educación Básica Regular: es la modalidad que abarca los niveles de Educación inicial, primaria y secundaria. Está dirigida a los niños y adolescentes que pasan, oportunamente, por el proceso educativo de acuerdo con su evolución física, afectiva y cognitiva.

2. La Educación Básica Alternativa: es una modalidad que tiene los mismos objetivos y calidad equivalente a la educación básica regular. Enfatiza la preparación para el trabajo y el desarrollo de capacidades empresariales.
3. La Educación Básica especial: tiene un enfoque inclusivo y atiende a personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), con el fin de conseguir su integración en la vida comunitaria y su participación en la sociedad.

La inclusión

Según la Ley General de Educación N° 28044, los estudiantes que presentan necesidades educativas, asociadas a discapacidades sensoriales, intelectuales, motrices y quienes presentan talento y superdotación son incluidos en las Instituciones Educativas.

Las Instituciones Educativas que atienden a estudiantes con NEE se denominan Instituciones Educativas Inclusivas, mientras que las instituciones educativas que atienden exclusivamente a estudiantes con NEE asociados a discapacidad severa y multidiscapacidad se denominan Centros de Educación Básica Especial (CEBE).

En síntesis, las instituciones inclusivas son aquellas que abren sus puertas a la diversidad y atienden a los niños y niñas con NEE y para ello el niño(a) que va a ser incluido(a) debe tener una discapacidad leve y moderada. En cambio los niños que presentan discapacidad severa y multidiscapacidad deben permanecer en un Centro de Educación Básica Especial para ser atendidos de acuerdo a sus necesidades.

Para trabajar con la inclusión, se cuenta con un equipo de profesionales que se encargan de dicha labor. El equipo encargado de la inclusión se llama SAANEE (Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales). La Defensoría del Pueblo, citado por el Foro Educativo (2007:20) refiriéndose al SAANEE manifiesta lo siguiente:

Son los responsables de orientar, asesorar y capacitar al personal docente y no docente de las instituciones educativas inclusivas de todos los niveles y modalidad del sistema educativo con vistas a que sus estudiantes con discapacidad reciban una mejor atención. Asimismo, están encargados de la prevención, detección, diagnóstico, tratamiento e inclusión familiar, educativa, laboral y social de estudiantes con discapacidad.

Desde nuestra reflexión, el SAANEE cumple funciones muy importantes en las instituciones educativas inclusivas, ya que es el más indicado para orientar mejor la enseñanza de los niños con NEE o habilidades diferentes. Prescindir de él es correr el riesgo de no orientar de manera óptima la educación inclusiva.

2.2.3.6 Estudiantes con Necesidades Educativas Diferentes (NED)

Para tener un panorama general sobre estudiantes con NED o habilidades diferentes, Santrock (2003:220) presenta una clasificación: alteraciones sensoriales (déficit visual, déficit de audición), alteraciones físicas (alteraciones ortopédicas, alteraciones neuromotoras, convulsiones), discapacidad intelectual (factores genéticos, daño cerebral), alteraciones del habla y del lenguaje, trastornos de déficit de atención con hiperactividad (TDAH), alteraciones emocionales y de comportamiento (autismo, comportamientos agresivos o fuera de control, depresión, ansiedad y miedos, talento y superdotación.

2.2.4 Las actitudes

¿Qué son las actitudes? Desde su aparición en la Psicología social, a principios del siglo pasado, y hasta la actualidad, se han propuesto distintas definiciones de actitud, de mayor o menor complejidad. En la actualidad, la mayoría de los estudiosos del tema estaría de acuerdo en definir las actitudes de la siguiente forma:

Evaluaciones globales y relativamente estables que las personas hacen sobre otras personas, ideas o cosas que, técnicamente, reciben la denominación de objetos de actitud. De una manera más concreta, al hablar de actitudes se hace referencia al grado positivo o negativo con que las personas tienden a juzgar cualquier aspecto de la realidad, convencionalmente denominado objeto de actitud.

No es difícil entender, por tanto, que las personas tengamos actitudes hacia cualquier objeto de actitud imaginable, tales como objetos materiales, personas, situaciones o ideas. A su vez, dichos objetos de actitud pueden ser muy concretos (por ejemplo un nuevo modelo de coche o los matrimonios homosexuales), o muy abstractos (por ejemplo la igualdad, la democracia o la salud). Otra de las características esenciales de las actitudes es que constituyen un fenómeno mental. Es decir, las actitudes reflejan una tendencia evaluativa que no es directamente observable desde fuera del propio sujeto. Por tanto, se hace necesario inferir las actitudes de las personas a partir de ciertos indicadores.

Por ejemplo, conocer los componentes de una actitud puede ayudar a inferir dicha actitud. De forma muy resumida, las actitudes se organizan mentalmente de acuerdo a lo que se ha dado en denominar concepción tripartita de las actitudes.

Los componentes de las actitudes

Si bien en un principio predominaban los estudios que consideran la actitud como un constructo unidimensional, hoy en día los estudios multidimensionales son los más frecuentes. En estos estudios las actitudes hacia una materia se estructuran en componentes. Así los trabajos de Auzmendi (1992), Gil Flores (1999) Gómez Chacón (2000) y Estrada y cols. (2003) diferencian en ellas tres factores básicos, llamados también “componentes pedagógicos”:

- **Componente cognitivo:** se refiere a las expresiones de pensamiento, concepciones y creencias, acerca del objeto actitudinal, en este caso, la Estadística. Incluye desde los procesos perceptivos simples, hasta los cognitivos más complejos.
- **Componente afectivo o emocional:** está constituido por expresiones de sentimiento hacia el objeto de referencia. Recogería todas aquellas emociones y sentimientos que despierta la Estadística, y por ello son reacciones subjetivas positivas/negativas, acercamiento/huida, placer/dolor.

- **Componente *conductual o tendencial*:** aparece vinculado a las actuaciones en relación con el objeto de las actitudes. Son expresiones de acción o intención conductista/conductual y representan la tendencia a resolverse en la acción de una manera determinada.

Según Schau y cols. (1992), generalmente, los componentes cognitivo y afectivo, se utilizan para predecir el componente conductual, valorado a partir del rendimiento académico del alumno. También en opinión de Gil-Flores (1999) el componente conductual podría ser inferido a partir de "*posicionamientos explícitos del alumno en relación a su predisposición comportamental*".

2.4. Definición conceptual

- **Educación Inclusiva.** “Un proceso cuyo fin último es lograr la inclusión social y la participación de todos, mediante estrategias educativas que respondan a la diversidad de demandas del alumnado, que trabajen particularmente con aquellos en riesgo de ser excluidos del sistema educativo (por discapacidad, pobreza, trastornos de aprendizaje y de conducta, etc.) y consecuentemente de la sociedad” (UNESCO 2005).
- **Inclusión educativa.** Principio que sustenta la incorporación de las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades. (Ley General de Educación del Perú 28044).

Es un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños de la franja etérea adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños (UNESCO 2005).

- **Actitud.** Predisposición que afecta consistentemente las respuestas de las personas hacia determinados objetos o situaciones. Las actitudes definen los procesos de pensamiento, acción y predisposición al cambio ante determinados retos. (Richardson 1996, citado en Chiner 2011: 39)

- **Necesidades educativas especiales.** Son necesidades específicas de algunas personas, niños, niñas o adolescentes, quienes requieren atención y apoyo especializado, distinto del requerido habitualmente por la mayoría de los educandos. (Ministerio de Educación y otros, 2008).
- **SAANEE.** Servicio de apoyo y asesoramiento para la atención de estudiantes con necesidades educativas (Ministerio de Educación, 2006).
- **Síndrome de Down.** “Discapacidad intelectual, transmitida genéticamente, los niños con síndrome de Down tienen 47 en vez de 46 cromosomas como todos los seres humanos. Esta discapacidad intelectual se clasifica en leve, moderada, severa y profunda” (Santrock, 2003: 225).
- **Autismo.** “Trastorno caracterizado por una imposibilidad de contacto con el medio exterior. Aparece durante los primeros años y dura toda la vida” (Perrone, Propper 2007: 55).
- **Retardo mental.** “Funcionamiento intelectual general por debajo del promedio, que se origina en el período de desarrollo y se asocia a un desajuste de la conducta adaptativa” (Perrone, Propper 2007: 335).

CAPÍTULO III

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Descripción del trabajo de campo

De acuerdo con los objetivos y las preguntas de investigación planteados en este estudio, la presente tesis se enmarca dentro de una investigación de enfoque cuantitativo, a través de la cual se pretende describir cuáles son las actitudes de las docentes de Educación Inicial de la ciudad de Huaraz hacia la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Para ello, se optó por una investigación no experimental de tipo descriptivo. La investigación no experimental se caracteriza por llevar a cabo estudios empíricos y sistemáticos en los que el investigador no posee el control directo de las variables independientes; es decir, el investigador no ejerce ninguna influencia directa o manipulación sobre los factores que pueden influir en el comportamiento. Este tipo de investigación es bastante frecuente en el ámbito de las ciencias sociales y, más concretamente, en educación, ya que muchas de las variables de interés son difícilmente manipulables.

Dentro de la investigación no experimental, los estudios descriptivos constituyen una de las modalidades de investigación más habituales, a través de los cuales se pretende proporcionar información sobre las opiniones, los hechos, los intereses, las actitudes, los comportamientos u otras características de un grupo de sujetos. La finalidad de estos estudios es describir la situación prevaleciente de un fenómeno en el momento de realizarse el estudio (Cardona, 2002), siendo la investigación mediante encuesta el diseño más frecuente. La presente tesis se planificó y llevó a cabo siguiendo un diseño de estas características, pues se trataba de conocer las actitudes de las docentes de Educación Inicial de la ciudad de Huaraz acerca de la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales.

Los objetivos y las preguntas de investigación planteados en esta tesis guiaron, por tanto, el diseño de una investigación no experimental descriptiva, que incluye comparaciones múltiples, considerando la encuesta como el procedimiento de investigación más adecuado para responder al problema de investigación planteado.

Participantes y contexto

En la ciudad de Huaraz, cada vez aumenta el número de estudiantes con necesidades educativas especiales que se incorporan a las aulas ordinarias de Educación Inicial, atendiendo a las normas que amparan sus derechos. Hay algunos que están en las aulas de tres años, otros en las de cuatro y también en las aulas de cinco años. Para esta

investigación se ha encuestado a nueve docentes que el año 2014 han tenido a su cargo a niños y niñas con necesidades educativas especiales.

El instrumento diseñado para obtener la información necesaria para esta investigación fue aplicado los días 28, 29 y 30 de octubre de 2014. Los resultados procesados se presentan en los siguientes párrafos.

3.2. Presentación de resultados

Los resultados obtenidos se presentan agrupados en cuatro secciones. En la primera sección se examinan la fiabilidad y validez del instrumento utilizado en esta investigación con la muestra participante en el estudio. En la segunda sección se presentan los resultados sobre las actitudes de las docentes mencionadas hacia la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales.

3.2.1. El instrumento

Para el recojo de datos se ha adaptado un cuestionario validado que corresponde a Cardona; Gómez-Canet y González-Sánchez (2000). El cuestionario consta de dieciocho ítems que están orientados a recabar datos sobre los cuatro objetivos de la investigación. La escala de valoración es la siguiente: *Muy de acuerdo, De acuerdo, Indeciso, Poco de acuerdo, Nada de acuerdo.*

3.2.2. Resultados de la investigación

Para el procesamiento de los datos se han utilizado técnicas estadísticas en la mayor parte de los análisis, dado que los datos recogidos reunieron los requisitos para su uso. Las respuestas a los ítems del instrumento fueron introducidas en una base de datos y para su análisis se utilizó el programa estadístico aplicado a las ciencias sociales, SPSS versión 21.

**RESULTADOS INDIVIDUALES DE LA VARIABLE ACTITUDES DE LAS
DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL ANTE LA INCLUSIÓN DE NIÑOS Y
NIÑAS CON NEE**

A continuación presentamos los resultados individuales obtenidos en la aplicación del instrumento (ver anexo 01) a las docentes de educación inicial de la ciudad de Huaraz que tienen aulas inclusivas.

Tabla N° 01

Resultados individuales obtenido en la variable actitudes de las docentes de Educación Inicial, según dimensiones

	D1:		D2		D3		D4		V	
	PUNT	N	PUNT	N	PUNT	N	PUNT	N	PUNT	N
1	35	F	18	I	11	I	3	I	67	F
2	33	F	16	I	10	I	5	I	64	I
3	29	I	19	F	12	F	7	I	67	F
4	32	F	17	I	10	I	4	D	63	I
5	36	F	17	I	3	I	4	D	60	I
6	19	D	17	I	13	F	8	F	57	I
7	31	F	15	I	10	I	3	D	59	I
8	13	D	17	I	7	I	2	D	39	D
9	34	F	14	I	10	I	4	D	62	I

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes inicial II.EE- Huaraz.

Leyenda:

Nivel de actitud docente	
F	Favorable
I	Indiferente
D	Desfavorable

3.1.1 Niveles de la variable.- Las actitudes de las docentes de Educación Inicial de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Huaraz ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales, son presentadas por dimensiones a continuación:

3.1.1.1 Niveles de la Dimensión Actitudes frente a las bases teóricas de la inclusión

Tabla N° 02

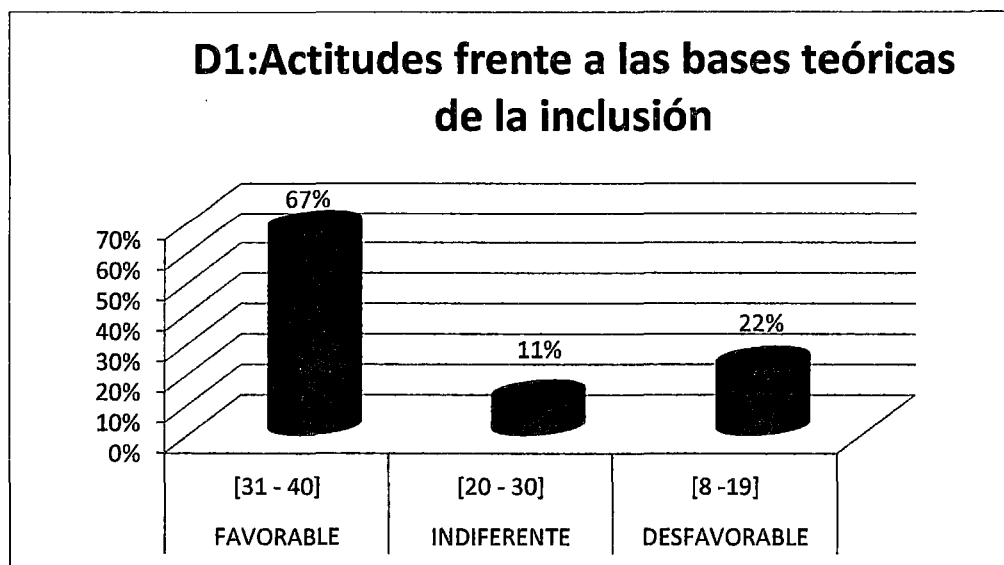
Niveles de la dimensión Actitudes frente a las bases teóricas de la inclusión

Niveles	Intervalo	Frecuencia	Porcentaje
Favorable	[31 - 40]	6	67%
Indiferente	[20 - 30]	1	11%
Desfavorable	[8 - 19]	2	22%
Total		9	100%

Fuente: Tabla N° 01

Gráfico N° 01

Niveles de la dimensión actitudes frente a las bases de la inclusión



Fuente: Tabla N°02

Análisis e interpretación:

Los ítems considerados en el instrumento fueron: (1) *La educación inclusiva es posible en Educación Inicial*; (2) *Soy partidario de que se realice la educación inclusiva*; (3) *La educación inclusiva favorece el desarrollo de estudiantes tolerantes y respetuosos con las diferencias*; (4) *La educación inclusiva tiene más ventajas que limitaciones*; (5) *Separar a los educandos con NEE de los demás educandos es injusto*; (6) *Los estudiantes con NEE moderados y severos pueden aprender en un entorno normalizado*; (7) *La atención de un aula inclusiva requiere de adaptaciones curriculares que permitan los aprendizajes de los educandos con NEE*; (8) *La atención de la diversidad en las aulas inclusivas requiere de la presencia de otros docentes además del tutor*.

Como podemos observar en la tabla 2 gráfico 1, las docentes en su mayoría manifiestan actitudes favorables frente a las bases teóricas de la inclusión (67%), mientras que el 11% se mantiene indiferente y el 22% manifiesta una actitud desfavorable. Tanto las actitudes indiferentes como las desfavorables (33%) se deben principalmente al desconocimiento de los docentes acerca de la inclusión, pues este proceso se dio sin previa preparación de los docentes de EBR para incluir en las aulas a niños y niñas con habilidades diferentes, desconociendo algunos las bases filosóficas y pedagógicas de la inclusión.

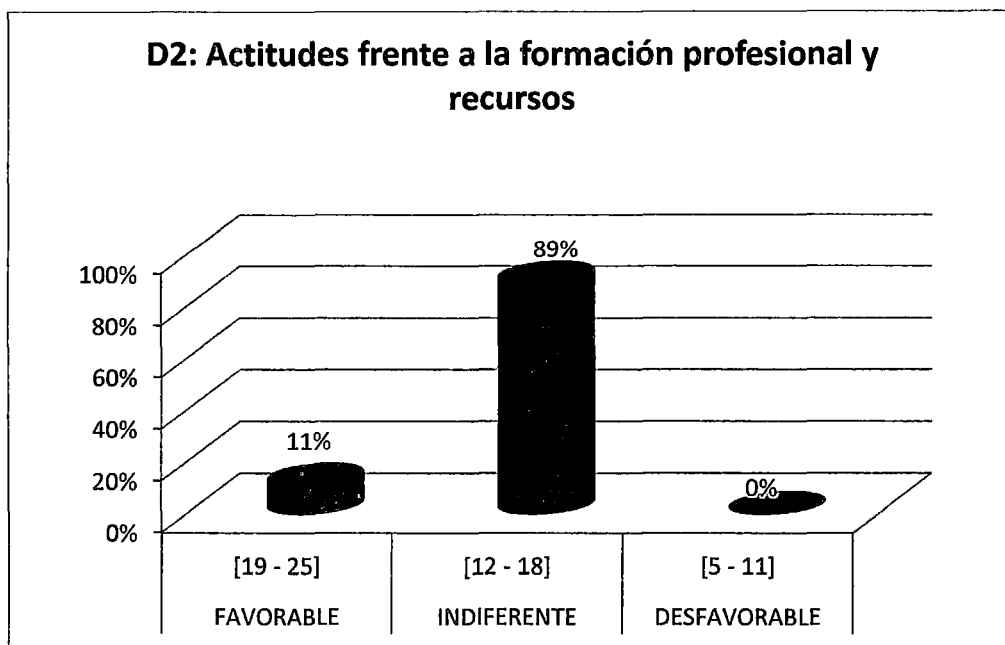
3.1.1.2 Niveles de la Dimensión actitudes frente a la formación profesional y recursos

Tabla N° 03
Niveles de la dimensión actitudes frente a la formación profesional y recursos

Niveles	Intervalo	Frecuencia	Porcentaje
Favorable	[19 - 25]	1	11%
Indiferente	[12 - 18]	8	89%
Desfavorable	[5 - 11]	0	0%
Total		9	100%

Fuente: Tabla N° 01

Gráfico N° 02
Niveles de la dimensión actitudes frente a la formación profesional y recursos



Fuente: Tabla N°03

Análisis e interpretación:

En la tabla 3 y gráfico 2 se muestran los resultados de las actitudes de las docentes frente a la formación profesional y los recursos. Los ítems fueron: (1) *Tengo la formación suficiente para atender a todos los educandos incluidos los que tienen NEE*; (2) *Tengo el tiempo suficiente para atender las necesidades de todos los educandos incluidos los que tienen NEE*; (3) *Cuento con los recursos materiales necesarios para atender los educandos con NEE*.

Se observa que solo el 11% muestra una actitud favorable, mientras que el 89% se muestra indiferente y ningún docente tiene opinión desfavorable. Este resultado parece indicar que la mayoría de las docentes de alguna manera considera que está preparada para trabajar con niños y niñas con necesidades educativas especiales. Además, se puede colegir que pueden atender a todos los niños, incluidos los que tienen NEE y que no ven como limitación la falta de recursos materiales suficientes para atender a los educandos que tienen necesidades educativas especiales.

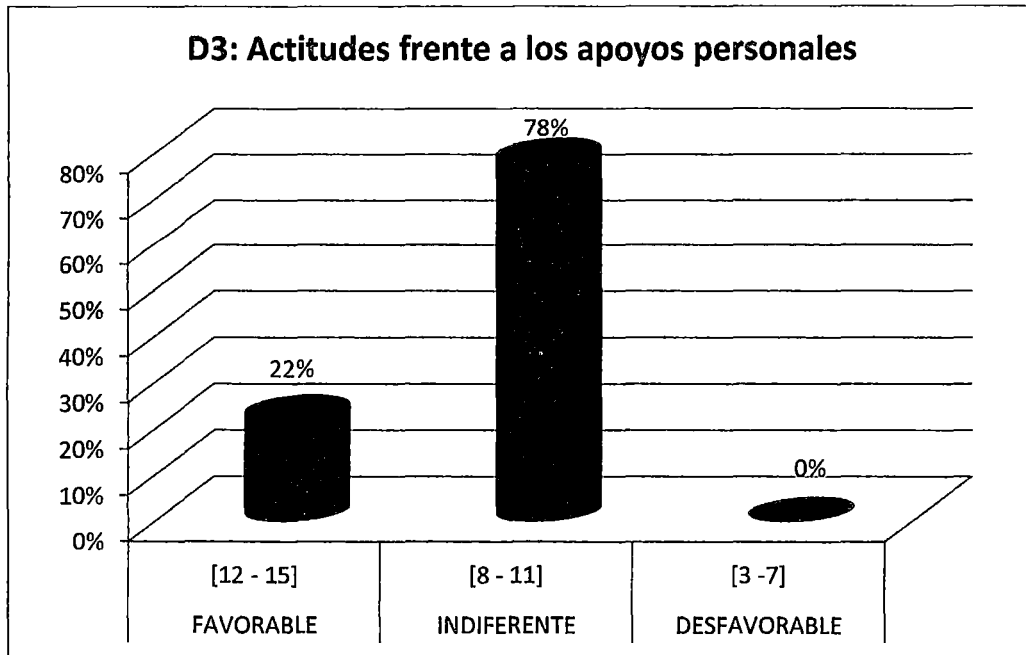
3.1.1.3 Niveles de la dimensión Actitudes frente a los apoyos personales

Tabla N° 04
Niveles de la dimensión actitudes frente a los apoyos personales

Niveles	Intervalo	Frecuencia	Porcentaje
Favorable	[12 - 15]	2	22%
Indiferente	[8 - 11]	7	78%
Desfavorable	[3 -7]	0	0%
Total		9	100%

Fuente: Tabla N° 01

Gráfico N° 03
Niveles de la dimensión actitudes frente a los apoyos personales



Fuente: Tabla N°04

Análisis e interpretación:

En la tabla 4 y gráfico 3 observamos las actitudes de las docentes frente a los apoyos personales. Los ítems son: (1) *En las aulas inclusivas se cuenta con el apoyo suficiente de los especialistas del SAANEE*; (2) *Cuento con el apoyo permanente de los PPF para realizar una educación inclusiva*.

El 22% muestra una actitud favorable frente al apoyo del personal del SANEE y los padres de familia, mientras que el 78% de las docentes manifiesta que no es así, pues consideran que no brindan el apoyo necesario para realizar acciones en favor de la educación de los niños y niñas con NEE.

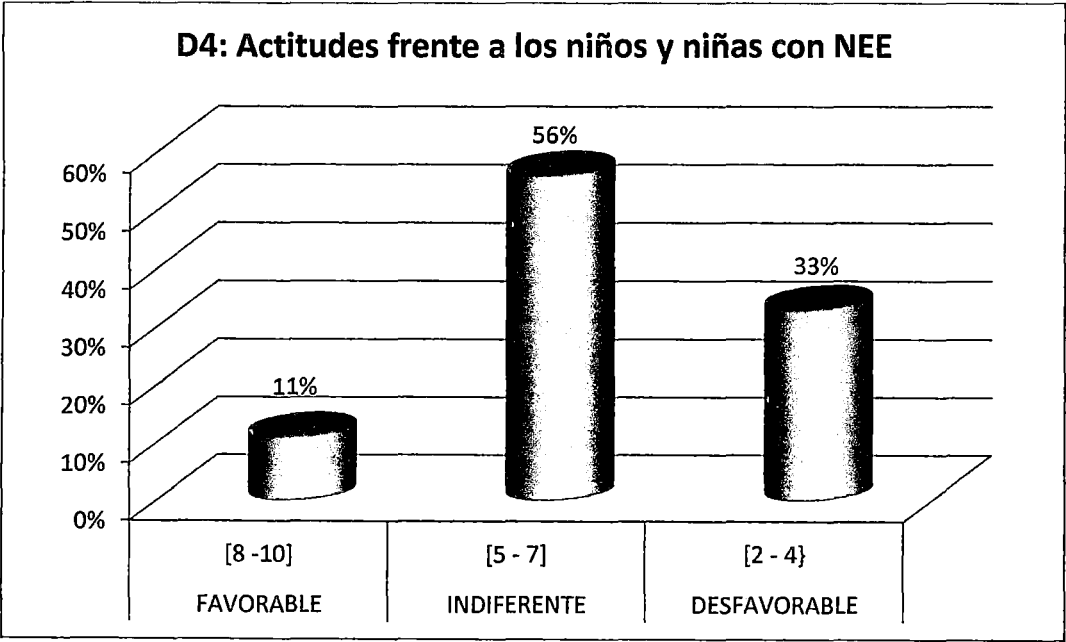
3.1.1.4 Niveles de la Dimensión actitudes frente a los niños y niñas con NEE

Tabla N° 05
Niveles de la dimensión actitudes frente a los niños y niñas con NEE

Niveles	Intervalo	Frecuencia	Porcentaje
Favorable	[8 -10]	1	11%
Indiferente	[5 - 7]	5	56%
Desfavorable	[2 - 4}	3	33%
Total		9	100%

Fuente: Tabla N° 01

Gráfico N° 04
Niveles de la dimensión actitudes frente a los niños y niñas con NEE



Fuente: Tabla N°05

Análisis e interpretación:

La tabla N°5 y el gráfico N°4 muestran las actitudes de las docentes de Educación Inicial frente a los niños y niñas con NEE. Los ítems son: (1) *La presencia de los educandos con NEE en el aula, no es un problema, sino una oportunidad para trabajar la diversidad*; (2) *La presencia de estudiantes con NEE no afecta el aprendizaje de los demás educandos del aula*. (3) *Solo los estudiantes con NEE leves deben estudiar en las aulas inclusivas*; (4) *En las aulas inclusivas deben estudiar solo los estudiantes con discapacidades físicas y sensoriales*; (5) *Los educandos que tienen discapacidades intelectuales o trastornos emocionales y de la conducta, deben estudiar en instituciones educativas especiales*.

Solo el 11% de docentes muestra una actitud favorable: El 56% se muestran indiferente y el 33% muestran una actitud desfavorable. Como podemos ver, el 89% (indiferente y desfavorable), es un porcentaje alto que indica el descontento y disconformidad con la inclusión de niños y niñas con NEE en sus aulas. Se colige que esto se debe al hecho de que el proceso de inclusión en las aulas de EBR se dio sin previa preparación de los docentes de este nivel, quienes atienden a los educandos con NEE en la medida de sus posibilidades, desconociendo estrategias de atención adecuadas.

Teniendo en cuenta estos resultados y los de las tablas anteriores, se observa que aunque las docentes consideren que se hallan preparadas para atender aulas inclusivas, su actitud es negativa (56% indiferente y 33% desfavorable) frente a los niños y niñas que tienen necesidades educativas especiales.

Consolidado de los Niveles de la variable actitudes de las docentes ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales

Presentamos a continuación los resultados consolidados.

Tabla N° 06

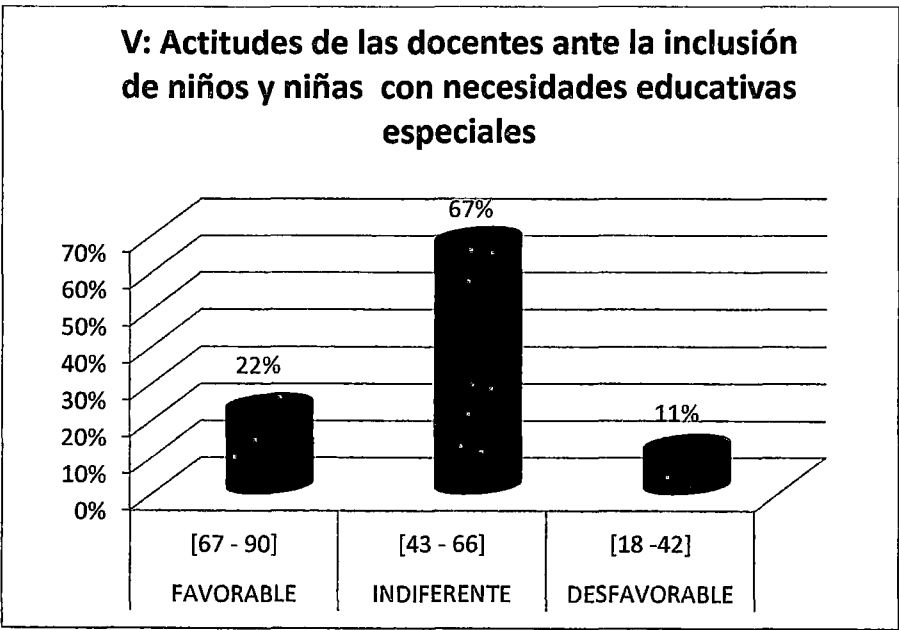
Niveles de la Variable actitudes de las docentes ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Huaraz 2014

Niveles	Intervalo	Frecuencia	Porcentaje
Favorable	[67 - 90]	2	22%
Indiferente	[43 - 66]	6	67%
Desfavorable	[18 -42]	1	11%
Total		9	100%

Fuente: Tabla N° 01

Gráfico N° 05

Niveles de la variable actitudes de las docentes ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales de las instituciones Educativas públicas de la ciudad de Huaraz 2014



Fuente: Tabla N°06

Análisis e interpretación:

La tabla 6 y el gráfico 5, muestra que solo el 22% de las docentes de educación Inicial muestran actitudes favorables frente a la inclusión de niños y niñas con NEE, mientras que el 67% (indiferente) y el 11% (desfavorable) muestran actitudes que no son favorables frente a inclusión. Este resultado es preocupante porque es bajo el porcentaje de docentes cuyas actitudes son favorables. Con estos resultados, existe una alta probabilidad que las docentes de Educación Inicial no atiendan bien a los estudiantes con NEE que tienen en las aulas y que la inclusión sea un proceso que no dé buenos resultados sobre todo para los educandos.

3.2 Indicadores estadísticos:

A continuación se presenta los indicadores estadísticos de la variable actitudes de las docentes ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales.

Tabla N°06

Indicadores estadísticos de la variable actitudes de las docentes ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales

Variable	Indicadores estadísticos	Cuestionario
Actitudes de las docentes ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales	Media aritmética	29,11
	Mediana	32
	Moda	17
	Desviación estándar	7,865

Fuente: Tabla N° 01

Análisis e interpretación:

La tabla 6 nos muestra que la media aritmética de las puntuaciones referidas a la variable actitudes de las docentes ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales es de 29,11 puntos, ubicándose en el intervalo correspondiente a una actitud desfavorable, este resultado nos indica que en promedio frente a la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales, las docentes muestran una actitud desfavorable.

Con respecto a la mediana, se ha obtenido una puntuación de 32 puntos, puntaje que se halla en el intervalo de actitudes desfavorables, es así que el 50% de las docentes tiene actitudes desfavorables y en el 50% restante, también se halla registrado puntuaciones desfavorables siendo pocas las docentes que muestran actitudes favorables frente a la inclusión de niños y niñas con NEE.

La moda obtenida es de 17 siendo el valor que más se repite.

La desviación estándar es de 7,865 lo que nos da a conocer que los datos obtenidos de la muestra se hallan dispersos siendo nuestra muestra heterogénea.

3.3. Discusión de resultados

En este capítulo, a partir del marco teórico y empírico descrito, se procede a interpretar los principales resultados, así como a extraer las conclusiones pertinentes estableciendo unas recomendaciones para la práctica e investigación futura. La discusión de los resultados se ha estructurado atendiendo a las siguientes preguntas investigadas en el presente estudio:

- ¿Cuáles son las actitudes de las docentes de Educación Inicial de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Huaraz hacia las *bases de la inclusión* de niños y niñas con necesidades educativas especiales?
- ¿Cuáles son las actitudes de las docentes de Educación Inicial de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Huaraz hacia la *formación y recursos* para desarrollar la Educación Inclusiva de niños y niñas con necesidades educativas especiales?
- ¿Cuáles son las actitudes de las docentes de Educación Inicial de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Huaraz hacia los *apoyos personales* para desarrollar la Educación Inclusiva de niños y niñas con necesidades educativas especiales?
- ¿Cuáles son las actitudes de las docentes de Educación Inicial de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Huaraz hacia los *niños y niñas con necesidades educativas especiales*?

Con respecto a la primera pregunta sobre las actitudes de las docentes frente a las bases teóricas de la inclusión, la mayoría de las docentes encuestadas de educación inicial están a favor de la inclusión. Consideran que la inclusión tiene más ventajas que inconvenientes. La mayoría piensa que esta práctica favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas hacia las diferencias, aunque consideran necesaria la presencia en el aula de otros docentes, además del profesor-tutor, para poder desarrollarla de manera apropiada. Las docentes encuestadas piensan, igualmente, que separar a los niños con necesidades educativas especiales del resto de compañeros es injusto. No obstante, el 33% muestra una actitud desfavorable debido a que se les asignó niños o niñas con necesidades educativas especiales sin que las docentes conocieran bien cómo se trabaja con este tipo de estudiantes. Estos resultados van en la línea de investigaciones anteriores (Chiner, 2011; Cardona, 2008, citado por Chiner, 2011; Rose, 2001, citado por Chiner 2011) que indican que los profesores apoyan la inclusión y consideran dicha práctica beneficiosa para los alumnos, aunque muestran ciertas reservas debido a que no reciben una preparación previa tanto en el plano pedagógico como en el psicológico. Según Tourón y otros (2002) la mayoría de profesores se muestran de acuerdo con los principios de la inclusión, ya que consideran que es una cuestión de derechos y de justicia social que todos los alumnos sean educados en un mismo entorno. No obstante, se muestran más reticentes a la hora de ponerla en práctica debido principalmente a dificultades de tipo teórico y didáctico-pedagógico.

Con relación a los factores condicionantes de la inclusión como la formación, los recursos, apoyos y tiempo disponibles para atender las necesidades educativas de los alumnos que fueron objeto de análisis específicos en esta tesis, se precisa que con anterioridad, raramente se habían estudiado las actitudes controlando estas variables que constituyen condiciones importantes para la inclusión, ni se había examinado esta práctica educativa encuestando directamente a quienes trabajan con ese tipo de niños y niñas.

Los resultados sugieren que ni la formación ni el tiempo parecen afectar de forma significativa a las actitudes de las docentes hacia la inclusión, pues el 89% se muestra indiferente. Además, su indiferencia parece indicar que hay una especie de resignación a trabajar con niños con NEE aunque no se cuente con los materiales necesarios. Estos resultados coinciden, en parte, con los obtenidos en otros trabajos (Avramidis y Norwich, 2002, citados por Chiner, 2011) que vienen a indicar que los profesores piensan que la formación inicial y permanente que han recibido no es suficiente para atender a la diversidad del alumnado. Los docentes reclaman más tiempo para coordinarse con compañeros, programar o realizar adaptaciones (Rose, 2001). Estos estudios concluyen que la mayoría de docentes no tienen actitudes negativas hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, sino que más bien no encuentran las soluciones para responder a unos problemas que consideran fuera de su competencia y control. El alto índice de indiferencia parece indicar que hacen los modos posibles para poder superar las limitaciones de materiales.

En cuanto a la actitud de las docentes frente al apoyo que reciben de parte del SAANAEE y los padres de familia de los niños con NEE se entiende que las docentes no tienen todo el apoyo que necesitan. El Ministerio de Educación afirma que las DRE y UGEL, de conformidad a lo dispuesto en la 2da disposición complementaria de reglamento de Educación Básica Regular, aprobado por Decreto Supremo N° 013-2004-ED, son responsables de proveer gradualmente de un profesor especializado, sin aula a cargo, para cada institución educativa inclusiva, en los diferentes niveles educativos, a fin de desarrollar acciones de asesoramiento y apoyo en la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o a talento y superdotación. Los integrantes del SAANEE coordinarán las acciones de asesoramiento y apoyo con el docente especializado de la institución educativa inclusiva. No obstante, parece ser que este apoyo no es suficiente o en algunos casos no se realiza.

Estos hallazgos se encuentran en la línea de trabajos previos en los que se llega a la conclusión de que la falta de recursos materiales y de los apoyos personales necesarios para atender la diversidad del alumnado en las aulas ordinarias supone un obstáculo para los docentes a la hora de promover la inclusión y favorecer el desarrollo de actitudes más positivas hacia la misma (Cardona, 2006; Center y Ward (1987).

El Gobierno y el Ministerio de Educación deberían poner más atención a estas cuestiones. Las docentes tienen una actitud favorable hacia la integración de todos los alumnos en las aulas ordinarias; sin embargo, se les debe ofrecer todas las herramientas, recursos materiales,

apoyos personales y formación necesarios para facilitar su trabajo, si no se quiere que los docentes pierdan compromiso o den marcha atrás y desarrollen actitudes negativas hacia la inclusión producidas por el desánimo, el sentimiento de ineficacia y el desarrollo de su labor en condiciones poco favorables.

Finalmente, frente las actitudes de las docentes encuestadas frente a la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales es desfavorable. Este hecho repercute de forma desfavorable en sus actitudes hacia la inclusión de los estudiantes con NEE.

CONCLUSIONES

1. Las actitudes de las docentes de Educación Inicial de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Huaraz frente a las bases teóricas de la inclusión son favorables. Esto quiere decir que la mayoría de las docentes (67%) considera que la educación inclusive es posible en Educación Inicial y que tiene más ventajas que desventajas y que además favorece el desarrollo de estudiantes tolerantes y respetuosos con las diferencias. Sin embargo, el porcentaje restante considera que no se dispone de los suficientes recursos materiales y personales, así como una adecuada preparación pedagógica para atender adecuadamente las NEE de los niños y niñas.
2. Las actitudes de las docentes de Educación Inicial de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Huaraz ante su formación profesional y los recursos para desarrollar la Educación Inclusiva de niños y niñas con necesidad educativas especiales es desfavorable. Solo el 11% muestra una actitud favorable. Esto quiere decir que no se siente suficientemente preparadas académicamente para trabajar con este tipo de niños y niñas; que no tienen el tiempo suficiente para atenderlos ni cuentan con los recursos ni materiales necesarios.

3. Las actitudes de las docentes de Educación Inicial de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Huaraz frente a los apoyos personales para desarrollar la Educación Inclusiva de niños y niñas con necesidades educativas especiales es desfavorable. El 78% de las docentes considera que el apoyo que brinda el Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) no es suficiente. Asimismo, manifiestan que esperan un apoyo permanente de los padres de familia para cumplir su trabajo con efectividad.
4. Las actitudes de las docentes de Educación Inicial hacia la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales es desfavorable. Esto quiere decir que la mayoría (casi el 90%) muestra su descontento y disconformidad con la inclusión de niños y niñas con NEE en sus aulas; que consideran que estos niños y niñas deben estudiar en centros especiales y que de alguna manera dificulta el trabajo en las aulas con los demás actores.

RECOMENDACIONES

Futuras investigaciones deberían ir encaminadas a estudiar el éxito y la eficacia de las actuales políticas inclusivas de nuestro país para la inclusión de los niños y niñas con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias en Educación Inicial. Se debería profundizar en la respuesta que las diferentes escuelas están dando a la inclusión y analizar en qué medida dicha respuesta es realmente inclusiva y participativa para el alumnado. Aunque la mayor parte de los centros educativos se rige hoy día por los principios de la inclusión, todavía muchos estudiantes continúan sin ser atendidos convenientemente en las aulas y entornos normalizados. La observación y el estudio de casos serían estrategias metodológicas necesarias para la valoración del éxito de la inclusión.

Se debería llevar a cabo más investigación acerca del impacto que la inclusión tiene sobre el aprendizaje de todos los niños y niñas de Educación Inicial, con y sin necesidades educativas especiales. Los beneficios sociales y académicos de los alumnos en entornos inclusivos no ha sido concluyente hasta el momento, por lo que resulta necesario investigar este ámbito más en profundidad con el objeto de conocer hasta qué punto los principios de la inclusión y el uso de determinadas prácticas instructivas se ven reflejados en mejoras en el rendimiento académico y en las habilidades sociales de los alumnos.

Sería también interesante estudiar no sólo las percepciones y actitudes de los profesores hacia la inclusión sino también de otros profesionales implicados en el proceso, como, por ejemplo, los profesores de educación especial y los directores de los centros educativos. Ambos colectivos juegan un papel importante en el proceso inclusivo y de su implicación y compromiso dependerá que la inclusión sea un éxito en toda la escuela.

La presente investigación se ha realizado a partir de las actitudes que tienen las docentes de Educación Inicial hacia la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales, en general, sin atender al tipo de discapacidad. Sería conveniente analizar las actitudes del profesorado hacia los diferentes grupos de alumnado que se engloban bajo la denominación de alumnos con necesidades educativas especiales (e.g., trastornos de conducta, altas capacidades, retraso intelectual, etc.). Esto permitiría conocer posibles diferencias de actitud, según el tipo de necesidades educativas especiales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Auzmendi, E. (1992). Las actitudes hacia la matemática estadística en las enseñanzas medias y universitarias. Bilbao: Mensajero.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. En: *Boletín de Novedades CREDI – OEI*, Número 29 - Junio de 1999. Santiago: Oficina Regional de Educación de UNESCO.
- Cardona, M. C.; Gómez-Canet, P. F. y González-Sánchez, M. E. (2000). *Cuestionario de Percepciones del Profesor acerca de una Pedagogía Inclusiva*. Universidad de Alicante.
- Cardona, M. C. (2006). *Diversidad y educación inclusiva*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Cardona, M. y Chiner, E. (2006). Uso y efectividad de las adaptaciones instructivas en aulas inclusivas: un estudio de las percepciones y necesidades formativas del profesorado. En: *Bordón*, 58 (3), 5-24.
- Center, Y. y Ward, J. (1987). Las actitudes de los maestros hacia la integración de los niños discapacitados en las escuelas ordinarias. *Niños excepcionales*, 32, 149-161.
- 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. Alicante: Universidad de Alicante.
- Cook, B.; Tankersley, M.; Cook, L. y Landrum, T. (2000). Las actitudes de los maestros hacia la inclusión de los alumnos con discapacidad. *Niños excepcionales*, 67(1), 115-135.

- Defensoría del Pueblo (2007). *Educación inclusiva: educación para todos*. Supervisión de la política educativa para niños y niñas con discapacidad en escuelas regulares. Informe Defensorial N° 127. Lima: Autor.
- Díaz, O. y Franco, F. (2008). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008. En: *Zona próxima*, N° 12, enero-junio, 2010.
- Estrada, A., Batanero, C y Fortuny, J.M. (2003) Actitudes y Estadística en profesores en formación y en ejercicio. En: Edicions de la Universitat de Lleida Actas del 27 Congreso Nacional de Estadística e Investigación Operativa. Universidad de Lleida. CD ROM.
- Forlin, C. (1995). Creencias de los educadores acerca de las prácticas inclusivas en Australia Occidental. En: *Diario Británico de Educación Especial*, 22, 179-185.
- Foro Educativo y Ministerio de Educación (2007). *La inclusión en la educación: como hacerla realidad*. Lima: Autor.
- García, J. y Alonso, J. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. En: *Infancia y Aprendizaje*, 1985, 30, 51-68.
- Gil-Flores, J. (1999). Actitudes hacia la Estadística. Incidencia de las variables sexo y formación previa. *Revista Española de Pedagogía*, 214, 567-590.
- Gómez Chacón, I. M. (2000). *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático*. Narcea. Madrid.

Llorens, A. (s.f.). Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación. En: *Fórum de Recerca*, N° 17, ISSN 1139-5486. Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/76550/-serveis-scp-publ-ifi-xvii-educacio-.pdf?sequence=1>

Mejía, E. (2013). *La Investigación científica en educación*. Segunda Edición. Perú. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Ministerio de Educación (2003). *Ley General de Educación. Ley N° 28044*. Lima: Autor.

Ministerio de Educación (2006). *Directiva N°76-2006-VMGP/DINEBE*. Perú.

Ministerio de Educación; Unesco y Convenio Andrés Bello (2008). *Inclusión educativa en el Perú: Informe Nacional*. Lima: Autor.

_____ (2012). *El plan Piloto por la Inclusión Progresiva de los Niños y Niñas y Adolescentes con discapacidad 2005-2012*. Lima: Autor.

Ministerio de Educación de Chile (2010). *Impulso al proceso de integración educativa de la población con discapacidad a la educación parvularia*. Santiago: Autor.

Muñoz, V. (2009). *El derecho a la educación de las personas con discapacidades en América Latina y el Caribe: Informe para la Comisión Interamericana de Derechos Humanos*. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) y el Centro por la Justicia y el Derecho Internacional (CEJIL). Recuperado de http://www.campanaderechoeducacion.org/justiciabilidad/downloads/InformeClade_Discapacidad.pdf

Pablo, C. (2000). *Experiencias y estudios sobre integración*. España: Universidad nacional de educación a distancia.

Perrone, G y Propper F. (2007) *Diccionario de educación*. Argentina. Alfagrama Ediciones.

- Santrock, J. (2003). *Psicología de la Educación: consideraciones básicas para un aprendizaje*. Colombia: Mc Graw-Hill Companies.
- Santur, E. (1011). *Estrategias diferenciadas para desarrollar aprendizajes de lecto-escritura en aulas inclusivas de educación primaria*. Chiclayo. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.
- Schau, C., Stevens, J., Dauphine, T. y del Vecchio, A. (1995). The development and validation of the survey of attitudes towards statistics. *Educational and Psychological Measurement*, 55 (5), 868-875.
- Stainback, S (2004). *Aulas inclusivas. Un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Susinos, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. En: *Revista de educación*, ISSN 0034-8082, N° 327, 2002, 49-68. Fundación Dialnet y Universidad de Rioja. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=246074>
- Tourón, J., Fernández, R. y Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia lasuperdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. En: *Faisca: revista de altas capacidades*, ISSN 1136-8136, N°9, 2002, 95-110. Departamento de Educación, Universidad de Navarra. Recuperado de <file:///C:/Users/ISRAEL/Downloads/Dialnet-ActitudesDelProfesoradoHaciaLaSuperdotacion-2476364.pdf>
- Tovar, M. (2013). *La Década de la Educación Inclusiva 2003 – 2012 para niños con discapacidad*. Lima: Consejo Nacional de Educación.
- Unicef (2006). *Observaciones generales del Comité de los Derechos del Niño*. Italia: Centro de investigaciones Innocenti – Unicef.

Unesco (2005). *Educación para todos: El imperativo de calidad*. París: Autor.

Unesco (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca: Unesco y Ministerio de Educación y Ciencia de España.

Ward, J., Center, Y. y Bochner, S. (1994). Cuestión de actitudes: ¿la integración de niños con discapacidad en las aulas regulares? En: *Diario Británico de Educación Especial*, 21, 34-39.

ANEXO

Cuestionario

Actitudes de las docentes de Educación Inicial de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Huaraz ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales, Huaraz 2014

Este cuestionario trata de conocer los pensamientos y opiniones que tiene usted acerca de la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE) en su institución educativa. Por eso le pedimos que responda a las preguntas que aparecen a continuación con la mayor sinceridad posible. Por favor, indique el grado en que está de acuerdo o en desacuerdo con cada afirmación. Marque con X el número que corresponda.

Muchas gracias por su colaboración.

MA = Muy de acuerdo	DA = De acuerdo	I = Indeciso	PA= Poco de acuerdo	NA = Nada de acuerdo
5	4	3	2	1

Nº	Dimensión	Ítem	Escala				
			MA	DA	I	PA	NA
			5	4	3	2	1
01	Actitudes frente a bases de la inclusión	La educación inclusiva es posible en Educación Inicial.					
02		Soy partidario de que se realice la educación inclusiva.					
03		La educación inclusiva favorece el desarrollo de estudiantes tolerantes y respetuosos con las diferencias.					
04		La educación inclusiva tiene más ventajas que limitaciones.					
05		Separar a los educandos con NEE de los demás educandos es injusto.					
06		Los estudiantes con NEE moderados y severos pueden aprender en un entorno normalizado.					
07		La atención de un aula inclusiva requiere de adaptaciones curriculares que permitan los aprendizajes de los educandos con NEE.					
08		La atención de la diversidad en las aulas inclusivas requiere de la presencia de otros docentes además del tutor.					
Puntaje de la dimensión 1							
09		La presencia de los educandos con NEE en el aula, no es un problema, sino una oportunidad para trabajar la diversidad.					
10		La presencia de estudiantes con NEE no afecta el aprendizaje de los demás educandos del aula.					

11	Actitudes frente a niños y niñas con NEE.	Sólo los estudiantes con NEE leves deben estudiar en las aulas inclusivas.				
12		En las aulas inclusivas deben estudiar solo los estudiantes con discapacidades físicas y sensoriales.				
13		Los educandos que tienen discapacidades intelectuales o trastornos emocionales y de la conducta, deben estudiar en instituciones educativas especiales.				
Puntaje de la dimensión 2						
14	Actitudes frente a la formación profesional y recursos	Tengo la formación suficiente para atender a todos los educandos incluidos los que tienen NEE.				
15		Tengo el tiempo suficiente para atender las necesidades de todos los educandos incluidos los que tienen NEE.				
16		Cuento con los recursos materiales necesarios para atender los educandos con NEE.				
Puntaje de la dimensión 3						
17	Actitudes frente a los apoyos personales	En las aulas inclusivas se cuenta con el apoyo suficiente de los especialistas del SAANEE.				
18		Cuento con el apoyo permanente de los PPFF para realizar una educación inclusiva.				
Puntaje de la dimensión 4						
Puntaje total						