



ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Actitud de los docentes frente a la inclusión: estudio de caso

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

Doctora en Educación

AUTORA:

Mgtr. Bertha Sota Zúñiga

ASESORA:

Dra. Paula Viviana Liza Dubois

SECCIÓN:

Educación e Idioma

Línea de Investigación:

Inclusión y Educación Ambiental

LIMA –PERU

2018



DICTAMEN DE LA SUSTENTACIÓN DE TESIS

EL / LA MAESTRO (A): SOTA ZÚÑIGA BERTHA

Para obtener el Grado Académico de Doctora en Educación, ha sustentado la tesis titulada:

ACTITUD DE LOS DOCENTES FRENTE A LA INCLUSIÓN: ESTUDIO DE CASO

Fecha: 9 de noviembre de 2018

Hora: 9:30 a.m.

JURADOS:

PRESIDENTE: Dr. Luis Alberto Nuñez Lira

Firma: [Handwritten Signature]

SECRETARIO: Dr. Helfer Joel Molina Quiñones

Firma: [Handwritten Signature]

VOCAL: Dra. Liza Dubois Paula Viviana

Firma: [Handwritten Signature]

El Jurado evaluador emitió el dictamen de:

[Handwritten: Aprobado por Mayra]

Habiendo encontrado las siguientes observaciones en la defensa de la tesis:

[Dotted lines for observations]

Recomendaciones sobre el documento de la tesis:

[Handwritten: Estilo APA]

Nota: El tesista tiene un plazo máximo de seis meses, contabilizados desde el día siguiente a la sustentación, para presentar la tesis habiendo incorporado las recomendaciones formuladas por el jurado evaluador.

Dedicatoria

Con profundo amor a mis padres que con su gran fuerza desde lo alto hicieron posible este trabajo de investigación,

A mis estudiantes con discapacidad. Mención especial a la Dra. Liza Dubois que, con la sencillez que le caracteriza, ayudado a culminar este trabajo.

Agradecimiento

Se agradece a los docentes de la Escuela de Posgrado por haber contribuido a mi formación profesional.

Declaración de Autoría

Yo, Bertha Sota Zúñiga, estudiante de la escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo, sede Lima Norte; declaro que el trabajo académico titulado: “Actitud de los docentes frente a la inclusión: estudio de caso” 2017 en la Institución Educativa Mercedes Indacochea de Barranco, presentado en folios para la obtención del grado académico de Doctor en Educación es de mi autoría.

Por tanto; declaro lo siguiente:

He mencionado todas las fuentes empleadas en el presente trabajo de investigación, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis, proveniente de otras fuentes, de acuerdo a lo establecido por las normas de elaboración de trabajos académicos.

No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquellas expresamente señaladas en este trabajo.

Este trabajo de investigación no ha sido previamente presentado completa ni parcialmente para la obtención de otro grado académico o título profesional.

Soy consciente de que mi trabajo puede ser revisado electrónicamente en búsqueda de plagios.

De encontrar uso de material intelectual ajeno sin el debido reconocimiento de su fuente o autor, me someto a las sanciones que determinen el procedimiento disciplinario.

Lima, enero de 2019

Bertha Sota Zúñiga

DNI: 07391594

Presentación

Señores miembros del jurado

En cumplimiento con las normas establecidas en el Reglamento de grados y título para optar el grado de Doctor en educación, en la universidad privada “Cesar Vallejo” pargo a su consideración la presente tesis titulada: “Actitud de los docentes frente a la inclusión: estudio de caso” 2017 en la Institución Educativa Mercedes Indacochea de Barranco en el segundo grado de secundaria, 2017.

Los capítulos y contenidos que se desarrolla son:

En el capítulo I se describe la Introducción lo cual debe incluir los antecedentes y marco teórico referencial, Marco espacial, marco temporal, Contextualización: Histórica, política, cultural, social. Supuestos teóricos,

En el segundo capítulo se describe el planteamiento del problema referido a Actitud de los Docentes y Estudiantes Frente a la Inclusión de ello se realizó las justificaciones en función de los aportes que se realiza en este estudio, del mismo modo se citó a un conjunto de tesis y los problemas y objetivos del estudio.

En el tercer capítulo, se plantea el Marco Metodológico se exponen los procedimientos del estudio estructurados siguiendo los lineamientos de una investigación cualitativa, en la cual se presenta la descripción del tipo y diseño metodológico utilizado, finalmente una breve descripción de la población y técnica para seleccionar la muestra. El estudio se realizó a partir de 2 casos de la Institución Educativa Mercedes Indacochea del Distrito de Barranco.

En el cuarto capítulo presenta la descripción de los Resultados y la teorización de Unidades Temáticas. En el quinto capítulo Discusión. En el sexto capítulo Conclusiones

En el séptimo capítulo Recomendaciones, y el Octavo capítulo las Referencias Bibliográficas y el IX los anexos.

Índice

	Página
Página de jurados	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Declaración de autoría	v
Presentación	vi
Índice	vii
Resumen	ix
Abstract	xi
Capítulo I: Introducción	
1.1 Antecedentes	15
1.2 Marco teórico referencial	21
1.3 Marco espacial	49
1.4 Marco temporal	50
1.5 Contextualización histórica, social, política y cultural	50
Capítulo II: Problema de investigación	
2.1 Aproximaciones temáticas: estudios relacionados y preguntas orientadoras	62
2.2 Formulación del Problema	66
2.3. Justificación	66
2.4. Relevancia	69
2.5. Contribución	70

2.6.	Objetivos	70
2.6.1	Objetivo General	70
2.6.2	Objetivo Específico	70
2.7	Hipótesis	71
Capítulo III: Marco Metodológico		
3.1.	Metodología	73
3.2.	Escenario de estudio	73
3.3	Caracterización de sujetos	74
3.4	Trayectoria Metodológica	75
3.5	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	76
3.6	Análisis de información	78
3.7	Rigor Científico	79
IV. Resultados		
4.1	Descripción de los Resultados	98
V. Discusión		84
VI. Conclusiones		
6.1	Conclusiones	87
VII. Recomendaciones		
7.1	Recomendaciones	93
VIII. Referencias		95
Anexos		99

Anexo 1: Cuestionario datos sobre el Docente

Anexo 2: Consentimiento informado

Resumen

Esta investigación, desde el marco de las políticas educativas orientadas a la población peruana con discapacidad, analiza a través de dos casos la actitud de los docentes hacia la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la instituciones educativas inclusiva del segundo de secundaria de la I.E. Mercedes Indacochea de Barranco. Puesto que, la situación de vulnerabilidad de las personas con discapacidad, inclina a investigar en relación al avance de la implementación de la política educativa dirigida a este sector de la población, dada la importancia de la educación como medio para el desarrollo integral de las personas. Por ello, el objetivo central de la presente investigación fue: Analizar la actitud de los docentes de la institución Mercedes Indacochea de Barranco frente a la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Contrastando los discursos y las prácticas de los docentes y actores involucrados, a fin de elaborar recomendaciones que permitan fortalecer el proceso de educación inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. En tal sentido, se ha comprobado que una actitud positiva de los docentes hacia el proceso de educación inclusiva genera una mejor disposición para educar a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad. Asimismo, se verificó que el uso de estrategias inclusivas innovadoras dentro del aula mejora el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad.

Cabe destacar que, la estrategia metodológica utilizada en esta investigación fue cualitativa porque esta estrategia se relaciona directamente con la forma de investigación de estudio de casos, que se ha seleccionado y por tanto sus resultados no son generalizables por tratarse de casos particulares y porque busca comprender situaciones específicas por medio de la relevancia que les da a sus informantes. Además, se escogió la estrategia cualitativa porque en base a ella, se logró profundizar en los detalles de los fenómenos observados, buscando, dar lugar al planteamiento de nuevas hipótesis antes que a resultados definitivos.

Finalmente, se sostiene que el trabajo coordinado entre el equipo de Servicio de Atención de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), el docente y la comunidad educativa, los padres de familia y la comunidad en general garantiza que el proceso de educación inclusiva tenga buenos resultados. No obstante, en las experiencias estudiadas se detectó que existen ciertas dispedagogías por parte de los docentes que influyen negativamente en el éxito del proceso inclusivo. De allí que los resultados que se obtuvieron demostraron que los docentes que tienen a su cargo la enseñanza de los alumnos inclusivos presentan mejores actitudes que los docentes que no tienen alumnos inclusivos en sus aulas de clase.

Palabras claves: Actitud de los docentes, Inclusión Educativa

Abstract

This research, from the framework of educational policies aimed at the Peruvian population with disabilities, analyzes through two cases the attitude of teachers towards the inclusion of students with disabilities in educational institutions inclusive of the second secondary of the I.E. Mercedes Indacochea of Barranco. Since, the situation of vulnerability of people with disabilities, inclines to investigate in relation to the progress of the implementation of the educational policy directed to this sector of the population, given the importance of education as a means for the integral development of people. Therefore, the main objective of this research was: Analyze the attitude of teachers of the Mercedes Indacochea de Barranco institution in front of the inclusion of students with special educational needs.

Contrasting the discourses and practices of the teachers and actors involved, in order to develop recommendations that strengthen the process of inclusive education of students with special educational needs associated with disability. In this sense, it has been proven that a positive attitude of teachers toward the process of inclusive education generates a better disposition to educate students with Special Educational Needs associated with disability. Likewise, it was verified that the use of innovative inclusive strategies within the classroom improves the teaching and learning process of students with Special Educational Needs associated with disability.

It should be noted that the methodological strategy used in this research was qualitative because this strategy is directly related to the form of case study research, which has been selected and therefore its results are not generalizable because they are specific cases and because it seeks to understand specific situations by means of the relevance it gives to its informants. In addition, the qualitative strategy was chosen because based on it, it was possible to delve into the details of the phenomena observed, looking for, giving rise to the proposal of new hypotheses rather than definitive results.

Finally, it is argued that the coordinated work between the Service Team of Attention of Students with Special Educational Needs (SAANEE), the teacher and the

educational community, parents and the community in general guarantees that the inclusive education process has good results. However, in the experiences studied it was detected that there are certain dispedagogies on the part of teachers that negatively influence the success of the inclusive process. Hence, the results obtained showed that teachers who are responsible for teaching inclusive students have better attitudes than teachers who do not have inclusive students in their classrooms.

Keywords: Attitude of teachers, Educational Inclusion

I. Introducción

Actualmente se han venido dando importantes cambios para la apropiada inclusión educativa de personas con discapacidad, sin embargo los retos resultan numerosos. Además el conglomerado de individuos con discapacidad inmersas en la educación tradicional, es reducida, produciendo una marcada situación de exclusión.” En contraparte, el derecho a la educación de los discapacitados ha estado visualizada, muy recientemente en lo social y político; mostrando progresos notorios en la implementación de su inclusión. El adelanto en el diseño y la elaboración de nuevos componentes legales que posibilitan la inclusión educativa de personas con discapacidad, no va en consonó con la implementación de estrategias para generar una adecuada inclusión.

Además, está el desafío cultural que proyecta la educación inclusiva de personas con discapacidad, el cual simboliza un cambio de enfoque que destaca la perspectiva asistencialista hacia las personas con discapacidad, plantea a cambio una configuración de ciudadanía para demandar y disponer el total cumplimiento del derecho a la educación para toda la población con discapacidad. Igualmente, esta transformación de pensamiento admite una orientación más educativa, otorgando más valía a los discapacitados y disminuyendo la discriminación hacia estos por lengua, etnias, género, cultura, edad o discapacidad. Comprende el planteamiento de la transversalidad, en el sentido de que la inclusión educativa de las personas con discapacidad debe atravesar el acumulado del sistema educativo, a sus diferentes niveles y modalidades.

Es significativo mencionar que aunque ya existía las leyes No. 27050 de 1998, correspondiente a la Ley General de las Personas con Discapacidad, y la No. 28044 de 2003 Ley de Educación y su regulación, la educación inclusiva es un tema que surge a partir de 2003, así como las consideraciones y políticas para aplicarla en el sistema educativo.

La educación inclusiva se fundamenta en lineamientos señalados en la Constitución Política del Perú, en la Décimo Segunda política de Estado del Acuerdo Nacional y en el Proyecto Educativo Nacional (PEN) y se liga con los objetivos de inclusión de los Planes de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad – PIO 2003 – 2007 Y 2009 – 2018, también en, los del Plan Nacional de Educación Para Todos 2005 – 2015.

La educación Inclusiva reconoce también a marcos legales internacionales tomados por Perú como son: la Declaración de Salamanca (1994), el Marco de Acción de Dakar

(2000) y La Convención de las Naciones Unidas sobre Derechos de la Personas con Discapacidades(2006)

Ahora bien, no se trata de promover la inclusión educativa en un terreno sencillo y uniforme. Se debe tomar en cuenta que los paradigmas sobre la educación para la diversidad y educación inclusiva están a contracorriente de debate general sobre la educación, el mismo que tiene otras prioridades. El termino “Discapacidad” es un tema secundario y poco destacado que también tiene que enfrentar circunstancias institucionales y políticas que no continuamente le son propicias. El desafío que está trazado es desafiar el problema de la Inclusión Educativa y Social de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en un país donde convergen diversas inequidades y donde la desigualdad de situaciones para las personas con discapacidad no era prioridad en las políticas.

Contiene importancia los esfuerzos de las instituciones educativas y los sistemas educativos que busquen brindar una educación integral y de calidad a todos los estudiantes, aparte de sus particulares personales, sociales, culturales, físicas o cognitivas y de los apoyos que puedan demandar para desplegar su inmenso potencial personal con calidad y equidad y estas IIEE inclusivas del Distrito de Barranco no exceptúa de ello. De esta forma, todo el proceso de investigación se plasma en este trabajo.

1.1 Antecedentes

Trabajos previos internacionales

Vélez, (2016) en su Tesis Doctoral *Educación Inclusiva para personas con discapacidad en la Provincia de Buenos Aires*, mediante un estudio de caso determino los caracteres sociales de los protagonistas educativos de la Escuela Santa Julia en Tigre (2015) Flacso-Argentina; con el objeto de comprender e interpretar las representaciones sociales frente a la educación inclusiva para personas con ciertas discapacidades, siendo los principales actores, los estudiantes del nivel primario de la Escuela Santa Julia. En este estudio, se consideró importante rescatar la enunciación, formulación e implementación de una política pública que no eliminara las propias percepciones,

apreciaciones y actitudes de las personas intervinientes. Para ello, la estrategia metodológica empleada, fue de tipo cualitativo, atendiendo a la aplicación de algunas entrevistas semi-estructuradas y de expectación como observador, teniendo en cuenta los tres elementos centrales en la teoría de la representación social: en primer lugar la información y la construcción selectiva; en segundo lugar la cualidad y la naturalización y en tercer lugar el campo de carácter y el esquema figurativo.

De allí que, en la configuración de cada uno de estos elementos, resaltaron aspectos tanto externos como internos del individuo, como fueron las normatividades que en la materia existen; el PEI (Proyecto Educativo Institucional) (misión, visión, objetivos) en relación al que se maneja en la escuela; y algunos factores relacionados a la propia equidad, ilustrados en su formación, sus valores, sus creencias, sus experiencias, etc. Los resultados alcanzados demostraron que la representación frente a la entidad de estudio era diferente para cada grupo de actores. Pues, según el papel que desempeñaron en el proceso, se enfrentaron a varios obstáculos y/o dificultades, a los cuales tienen que procurar especial atención en el trabajo por una educación de todos, para todos y con todos, en su generalidad, una vez los actores toman contacto con los procesos de inclusión educativa, adoptan una mirada más positiva, frente a la cual desean colaborar y cooperar, y frente a la cual va habiendo menor resistencia. Seguido a esto se considera que son esas limitaciones culturales, traducidas sobre todo en barreras actitudinales, las constructoras permanentes de la discapacidad.

Cerón (2015) en su tesis *Educación Inclusiva Una mirada al Modelo de Gestión de la Institución Educativa*. Presentó lineamientos para un modelo de gestión para la Institución Educativa Departamental “General Santander de Sibaté, sede campestre, con políticas y currículos que den cuenta de procesos de inclusión, basados en los cambios institucionales presentados como periodo los años que van desde el 2009 al 2013. Dicha investigación tuvo como objetivo Desarrollar un recorrido por las políticas de inclusión en Colombia y su aplicación en la I.E.D general Santander Sede Campestre. De igual forma, caracterizar los procesos formativos en proceso de inclusión de los estudiantes de la I.E.D General Santander Sede Campestre, de modelos de gestión. Establecer lineamientos de gestión para la I.E.D General Santander Sede Campestre que dé cuenta de los procesos de educación inclusiva. Mientras, la metodología utilizada fue de tipo

descriptivo. La preocupación radicó en la parte académica, especialmente en la relacionada con los contenidos, pues estos presentaban un rendimiento muy bajo. Con relación a ello, se sabe que, los grupos directivos y docentes conocen la realidad pero cuando hacen pruebas como las diagnósticas o las pruebas de medición del saber, notan que existen debilidades académicas y que estas no son evaluadas antes de ser aplicadas lo cual deteriora el sistema de inclusión.

Velásquez (2015) en su Tesis Doctoral *La Importancia de la Organización Escolar para el Desarrollo de las Escuelas Inclusivas*, centro su investigación en el estudio de la organización escolar como motor para el desarrollo de propuestas inclusivas. Así pues, los dos temas principales de este trabajo se organizaron en torno a la Inclusión Educativa y a la Organización Escolar, en sus relaciones, condiciones e interdependencias. Asimismo, este antecedente partió del compromiso de desarrollar un marco general de evaluación que permitiera identificar las relaciones existentes entre los aspectos organizativos de las escuelas poblanas y, en base a ellos, su proximidad o lejanía a la filosofía inclusiva. La actual investigación se estructuró en dos partes que constituyen la visión y la acción; es decir la fundamentación, dirección, práctica y acción, que es el diseño metodológico del trabajo con sus reflexiones y propuestas de mejora.

Quintanilla (2015) en su Tesis Doctoral *Un camino hacia la educación inclusiva: análisis de normatividad, definiciones y retos futuros*, estableció como objetivo determinar, identificar y analizar los conceptos nucleares que subyacen de la normativa que ha sustentado la educación inclusiva, en las Leyes 115 de 1994 y 1618 de 2013, los cuales fueron contrastados con lo planteado en la CDPD, con el fin de realizar una contribución al futuro marco normativo. Por otra parte, aplicaron 4 fases metodológicas, siendo la primera, la realización de un análisis de la normatividad que se expresada en un nomograma, el cual buscó organizar toda la ruta normativa presentada en Colombia desde el año 1994 hasta el 2013. Posteriormente, en la segunda fase se realizó a través de un análisis documental de las leyes vigentes que han fundamentado el recorrido de la educación, como los son la ley 115 de 1994 con la cual se inicia el proceso y ley 1618 de 2013 la cual corresponde al momento actual. Este análisis se basó en el instrumento de Turnbull & Stowe (2001), en donde se detalló 18 conceptos nucleares para analizar normas en discapacidad y se agregaron 2 conceptos planteados por Moreno (2007).

Continuando, en la tercera fase, se realizó la confrontación de lo propuesto en la normatividad con los conocimientos de un grupo de docentes, con el fin de conocer las opiniones de la población que vive la cotidianidad de la escuela. Por último, en la cuarta fase se realizó el respectivo análisis de los resultados a la luz de los principios fundamentales de la Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad: libertad, igualdad y justicia; representado gráficamente. Para facilitar la comprensión de los resultados, los cuales condujeron a sugerir que en Colombia se presenta un adecuado modelo de inclusión. Esto, aunado a la influencia internacional, relacionada con las propuestas por la Convención de derechos de las personas con discapacidad, el avance normativo desde 1994 hasta el 2013 es notorio y se muestra en sus conclusiones que buscan sean cambiadas en la futura normatividad, esto con la plena convicción de instaurar en el país leyes que promueven y procuren la inclusión de todos los que posean alguna forma de discapacidad o NEE, en aras de la igualdad y de la valoración de los derechos sociales y educativos en el Perú, lo cual fortalece la idea de investigación presente.

Trabajos previos nacionales

Saavedra (2014) en su Tesis Doctoral *Estudio de Caso de dos Experiencias ganadoras del III Concurso Nacional Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva (2010)* Pontífice Universidad Católica del Perú; mediante una metodología de “Estudio de Caso”, busco vislumbrar e interpretar el proceso de implementación de la política de fortalecimiento de la Educación Inclusiva, diferenciando el discurso de la práctica pedagógica de los docentes analizados. La muestra estuvo conformada por dos experiencias exitosas en la Inclusión de estudios con una Necesidad Educación Especial asociadas con diversas Discapacidades. La investigación estudió dos casos ganadores del “III Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva – 2010”, el cual viene dándose por sexto año consecutivo dentro de las actividades realizadas con motivo de la Campaña de Sensibilización y Movilización por la Educación Inclusiva ejecutada por el Ministerio de Educación (MINEDU) a través de la Dirección de Educación Básica Especial (DEBE). Demostrando en ambos casos la implementación de políticas educativas dirigidas al sector de personas con discapacidad. Definiendo claramente que

el objetivo de la investigación consistió en describir y analizar los factores intervinientes en la práctica docente inclusiva en los dos casos ganadores del III Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva – 2010, comprobando los discursos y las prácticas de los docentes y actores involucrados, con el fin de construir recomendaciones que permitan fortalecer el proceso de educación inclusiva de alumnas y alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a diversas discapacidades.

Chipana (2016), en su tesis *Intervención de los docentes en el proceso de adaptación del niño con necesidades educativas especiales a un aula regular de Educación Inicial en cuatro Instituciones del distrito de Cercado de Lima*; desarrollo una investigación que surgió como respuesta a la siguiente interrogante: ¿Cómo intervienen los docentes en el proceso de adaptación del niño inclusivo a un aula regular? Esta temática se encontró dentro del área de Investigación de Desarrollo y Educación Infantil, propuesto por la Unidad Académica de Educación. El presente estudio correspondió a una investigación descriptiva que identificó las actitudes principales mostradas por las docentes frente a este proceso de adaptación del niño con necesidades educativas especiales al aula regular. En concordancia, Hernández, Fernández y Baptista (2010), señalan que “este tipo de investigación ayuda a recoger información de manera independiente o conjunta sobre la variable en estudio, la cual en nuestro caso sería el proceso de adaptación” (p-110). Por lo tanto, el enfoque de la investigación fue de carácter cualitativo porque se interesó en analizar la intervención que tienen las docentes en el proceso de adaptación del niño con necesidades educativas especiales al aula regular. Autores como Lincoln y Denzin (1994) señalan que todo estudio cualitativo está sometido a la comprensión interpretativa de la experiencia humana; es decir, se presta una atención especial a las conductas que tenga la persona en observación; asimismo, se toma en cuenta el entorno de los acontecimientos. De acuerdo a esta rigurosa observación, tal como lo señala Correa (1999): “en el proceso de adaptación del niño con necesidades educativas especiales a un aula regular, es común observar en el docente actitudes de expectativa por el desarrollo del proceso, temor a fracasar y a que la responsabilidad recaiga sobre él” (p.14). Esto evidencia la importancia de orientar la atención al docente en esta etapa del proceso escolar. Dejando cómo evidencia, que hay un nivel exploratorio, que pretende dar un acercamiento al tema de la educación

inclusiva en las aulas regulares, tomando en consideración que en la actualidad existen limitadas investigaciones o temas de estudio que se relacionen con ello. Frente a esta situación, se desarrolló un diseño metodológico basado en la necesidad de explicar lo que acontece en las relaciones humanas y su ambiente; es decir que, a través de la observación a cuatro casos particulares se obtuvieron datos descriptivos que permitieron analizar la intervención que presentan los docentes frente al proceso de adaptación del niño con necesidades educativas especiales en el aula regular. Sobre este particular, el antecedente busco describir la intervención de los docentes en el proceso de adaptación del niño con necesidades educativas especiales a un aula regular, por medio del análisis las actitudes de la docente frente al proceso de adaptación del niño con necesidades educativas especiales a un aula regular, la identificación de las adaptaciones que realiza en el entorno físico y los materiales que utiliza el niño con N.E.E en su proceso de adaptación, así como la determinación de las actividades que realiza para favorecer el proceso de adaptación del niño con N.E.E, considerándose cuatro contextos educativos similares para llevar a cabo el estudio.

Mucha (2017), Huancayo, en su Tesis *Situación de las Escuelas Inclusivas de la Provincia de Huancayo. El caso de la I.E. N° 30012*, la cual tuvo como propósito el análisis mediante un diseño no Experimental en el que se observó el fenómeno tal y como se desarrollaba en su contexto natural, para después analizarlo, logro interrelacionar las variables del estudio las cuales se analizaron en busca de contribuir con el incremento de los conocimientos científicos causando así un progreso en la ciencia relacionado al proceso de gestión de la Educación inclusiva en las Instituciones Educativas de la provincia de Huancayo. Cabe destacar que dicha investigación presentó un nivel descriptivo, porque buscó describir el fenómeno social tal cual se presentaba en la realidad.

1.2 Marco Teórico

Actitud

En este sentido, el análisis de las actitudes y comportamientos se considera como un aporte para examinar, comprender y comparar la conducta humana, tanto desde el punto de vista individual como social. de allí que, las actitudes y comportamientos están

estrechamente relacionadas a las acciones y opiniones acerca del entorno, afectando los gustos, amistades, opiniones, preferencias y metas. Por ende, las hipótesis tradicionales de la formación de las actitudes manifiestan que éstas forman parte de la vida y del comportamiento humano, que son aprendidas de la misma forma que otras respuestas adquiridas (Ubillos, Mayordomo & Pérez. 2004 citado en Saavedra 2014).

Por tal motivo Ortego (2010, citado por Saavedra, 2014), mantiene que: “Al ser aprendidas algunas de estas conductas son susceptibles a presentar modificación en algún momento de la vida. Esto no significa que todas nuestras actitudes y comportamientos se modifiquen, ya que muchas de ellas se encuentran establecidas y van a mantenerse o tal vez en algún momento lleguen a experimentar pequeños cambios, todo eso a lo largo de nuestra existencia, pero algunas van a variar” (p. 3). Es importante mencionar que, la definición de actitud fue utilizada por primera vez en 1862 por Spencer quien la define como: todo tipo de cuestionamiento sobre asuntos opinables sean o no correctos, obedecen en buena parte de la actitud mental con la que se escucha al interlocutor o se es participe en la disputa, y para preservar una actitud correcta es necesario que se aprenda en qué grado son verdaderas y al mismo tiempo erróneas las creencias humanas en general. (Spencer, 1862, p.1, citado en López, 2008).

Por lo tanto, el término “actitud” forma parte del lenguaje común del ser humano. Hace muchos años, el psicólogo social Gordon Allport se refirió a la actitud como la concepción más indispensable de la psicología social. Partiendo de las definiciones de Kantz (1960) y Zimbardo y Ebessen (1969), en Lopez, 2008, p 24) se entiende por actitud:

Una predisposición aprendida, y no heredada, e invariable, aunque puede cambiar, a reaccionar de una manera valorativa, favorable o desfavorable, ante un objeto (individuos, grupos, ideas, situaciones, etc.)”; y Nunnally (1978, p.590), las describe más sencillamente como: “sentimientos hacia posesiones u objetos.

Desde tiempos remotos, las actitudes han sido definidas de forma descuidada, pueden verse disímiles apuntes en McGwire, (1969, p. 144-147); la definición que se

ha dado corresponde al enfoque posiblemente más popular, que concibe a la actitud como una variable intermedia entre el estímulo (el objeto de la actitud) y la respuesta o manifestación externa y de alguna manera mensurable. Vaughan (2008) acerca de las actitudes comenta que:

La palabra actitud (en latín *actitudo*) se asocia antiguamente con la palabra latina “*aptus*”, que significa “apto y preparado para la acción. Este antiguo significado se refiere a algo directamente observable. Sin embargo, en la actualidad los investigadores consideran a la actitud como un constructo que, no es directamente observable, precede a la conducta, y guía nuestras elecciones y decisiones de acción. (p. 148)

Según Echebarría (1991) citado en Méndez (2007) no existe una única definición consensuada sobre actitudes. Las diferencias sobre este concepto podrían recogerse en tres bloques generales, relacionados con el carácter social, conductual y cognitivo, los cuales están directamente asociados a la manera en que las personas reaccionan ante una situación o realidad determinadas, por lo que se considera necesario ampliar estas premisas y explicar su relación con la presente investigación. De allí que, en cuanto a: las definiciones de carácter social, se puede explicar que son las primeras desde el punto de vista cronológico, pero también las más olvidadas, al momento de analizar las actitudes humanas, puesto que desde esta óptica, se considera la actitud como el reflejo a nivel individual de los valores sociales de su grupo.

Sin embargo, las actitudes se fulguran en patrones conductuales propios de los miembros de un grupo y regulan las interacciones dentro de ese grupo, por lo que si las actitudes, están influenciadas por la sociedad y la forma en como esta se acciona ante una situación, la inclusión educativa requiere de la intervención estratégica de elementos conducentes a su efectividad, en procura de que todos los involucrados, transiten cómodamente el proceso inclusivo. Al respecto, Méndez (2007) expone que: “las sociedades son un factor preponderante en las actitudes presentadas por un individuo” (p. 45).

Por otra parte, las definiciones conductuales, hacen referencia a la predisposición a actuar o responder de una forma determinada ante un estímulo u objeto actitudinal, por

lo que este aspecto interviene directamente en la manera en que los docentes se muestren ante la inclusión de estudiantes con NEE, mientras las definiciones cognitivas se aprecian como rejillas interpretativas, esquemas cognitivos que el sujeto utiliza para interpretar y valorar cualquier objeto o situación (Méndez, 2007, p.11).

Tipos de Actitud:

Suni (2008) indica que existen cinco grandes grupos de actitudes, las cuales pueden o no manifestarse en un mismo momento. Resulta interesante estudiar la tipología actitudinal, para determinar con mayor rapidez, cual manifiestan los docentes de la institución en estudio, ante la inclusión de los estudiantes con NEE De allí que entre los tipos de actitudes se tiene:

1. **Actitud Proactiva.** Directamente relacionada con una persona enormemente motivada para alcanzar sus fines, tanto internos como externos. Con habilidades para orientar todas sus acciones hacia lo que espera conseguir y capaz de promover su deseo de mejorar las cosas y su entusiasmo hacia quienes están a su alrededor. Tiene capacidad de resolución de conflictos. Por lo que sería una de las actitudes más idónea del personal docente hacia la inclusión de estudiantes con NEE.
2. **Actitud Colaboradora.** Hace referencia a las personas que se encuentran siempre preparadas a proporcionar s ayuda para la obtención de los objetivos, la cual denota pertinencia motivadora y se dedica a ayudar a la primera ocasión. Aunque asume una gran capacidad de compromiso y entusiasmo, opta por mantenerse en segundo lugar. Sugiere ser uno de los tipos de actitudes favorecedores al proceso de inclusión de los estudiantes con NEE, los cuales ameritan de un esfuerzo mancomunado para relacionarse e interactuar en un entorno diferente al de su hogar.
3. **Actitud Reactiva.:** inherente a las personas que brindan lo mejor de si, pero requieren de orientación constante, puesto que carecen de iniciativa, poseen pocas aspiraciones, relegándose a ser útiles y limitándose a cumplir con tareas sugeridas sin asumir riesgos impactar con alguna innovación propia.

4. **Actitud Pasiva** no realiza esfuerzo alguno, de da igual los resultados de sus acciones y sería una de las menos apropiadas para ejerceré la docencia, vista desde cualquier ámbito educativo.
5. **Actitud Negativa:** es común que no este de acuerdo con decisiones o proyectos y que asuma en forma de desperfecto cualquier acción tomada o presentada por otros, aunado a su falta de entusiasmo y de colaboración, para con otros.

Características de las actitudes

Las actitudes son copiadas como resultado de las experiencias del aprendizaje que la persona obtiene a lo largo de su andamiaje, lo cual influye en la manera en la que reacciona ante determinada situación , Por ende, se considera que las actitudes son de naturaleza dinámica, es decir, pueden ser maleables y aptas para cualquier modificación fundamentalmente si poseen impacto en el argumento en el que se muestra una conducta. Las actitudes son promotoras del comportamiento, son la predisposición a manifestar o a proceder a partir de los muchos estímulos del contexto. Estas son transferibles, y pueden accionarse de diferentes y amplias maneras, dependiendo del entorno en el que se desarrollen. Entre las principales características se pueden mencionar aspectos tales como:

1. **Aspecto Cognitivo:** Toda actitud posee un aspecto cognitivo: basado en creencias y opiniones hacia diferentes objetos o situaciones. Información que el sujeto adquiere en el medio social. Ejemplo creencias que los jóvenes poseen acerca de los viejos.
2. **Aspecto Emocional:** relacionado con las creencias y opiniones de los individuos; poseen componentes afectivos que generan atracción o rechazo. Ejemplo rechazo hacia la vejez por parte de los jóvenes.
3. **Aspecto Conductual:** responde a un aspecto normativo: como “debe” el sujeto comportarse ante determinada situación u objeto. En una situación específica estas creencias, opiniones, sentimientos y normas se traducen en acción: por ejemplo, la discriminación.

4. Por otro lado también se puede encontrar la categorización de las actitudes como es el caso de los fundamentos de Chaman (2003, citado en Saavedra, 2014) quien sostiene que existen los siguientes tipos:
5. **Actitud Emotiva (Emocional):** Cuando dos personas se tratan con afecto, se toca el estrato emocional de ambas, ésta se basa en el conocimiento interno de la otra persona. El cariño, el enamoramiento y el amor son emociones de mayor intimidad, que van unidas a una actitud de benevolencia.
6. **Actitud Interesada - Desinteresada (Cognitiva):** Esta no se preocupa, ni exclusiva ni primordialmente, por el propio beneficio, sino que tiene su centro de enfoque en la otra persona y que no la considera como un medio o instrumento, sino como un fin. Está compuesta por 4 cualidades: apertura, disponibilidad, solicitud y aceptación. Puede considerarse como la consecuencia natural de una situación de indigencia del sujeto: Cuando una persona experimenta necesidades ineludibles, busca todos los medios posibles para satisfacer; por ello, ve también en las demás personas un recurso para lograrlo.
7. **Actitud Manipuladora (Conducta):** Sólo ve al otro como un medio, de manera que la atención que se le otorga tiene como meta la búsqueda de un beneficio propio.

Así, hay los docentes interactúan con sus estudiantes, a través del contacto visual, con rasgos y señas que posibilitan un refuerzo positivo incidiendo positivamente en la motivación de la clase. Como respuesta se obtiene actitudes de cariño y respeto incidiendo positivamente en el proceso de inclusión. En general “los educadores tienen un pensamiento positivo frente a la Inclusión escolar, sin embargo, la intervención educativa que proponen para los estudiantes con necesidades educativas especiales se encuentra cimentada bajo el modelo correspondiente al nivel” D. (Hegarty, 1981 citado en Herrera 2012, p. 217). Esto tiene fundamento en el siguiente aporte:

Los facilitadores que consideran prioritarios algunos de los docentes para que el proceso de Inclusión pueda desarrollarse adecuadamente, lo constituye el diagnóstico claro y oportuno de cada uno de los estudiantes Incluidos al momento de hacer ingreso a la escuela. También destacan la importancia de educar en espacios distintos a los niños que presentan algún tipo de discapacidad con el objeto de que aprendan mejor.

Desde esta perspectiva, se concluye que aún persiste la tendencia de considerar el modelo clínico rehabilitador como el más adecuado para responder a las características de este tipo de estudiantes, como así también la existencia de actitudes segregacionistas (Ramos, 2006 p, 134). Otros aspectos que no se condicen en su mayoría en las actividades pedagógicas observadas. “Los principales obstaculizadores para lograr un adecuado proceso de inclusión, según la opinión del profesorado, corresponderían al excesivo número de alumnos existente en cada curso y tener más de un niño incluido en el aula”. (Ramos, 2006 p, 136).

Componentes de la Actitud

Echebarría (1991) citado en Méndez (2007), explican tres componentes que enmarcan las actitudes, sin embargo: no existe una definición universal sobre esta, existiendo diferencias muy marcadas en la manera en que es explicada, por ello, se considera como una división de los siguientes elementos:

1. Componente cognoscitivo, para que se presente una Actitud es necesario que se manifieste una representación cognoscitiva del objeto, el cual está formado por lo que percibe y cree el individuo hacia un objeto, así como los datos que posee sobre el mismo. En esta oportunidad se habla de diseños actitudinales de expectativa por valor, sobre todo en referencia los estudios de Fishbein. y Ajzen. aquello que no se conoce, ni suele producir actitud alguna, por lo que el componente cognitivo puede presentar discrepancias, puesto que al no tener información de un objeto este no causara intensidad en el afecto o no lo modificara..

2. Componente afectivo:

Se ha estimado como el componente esencial de la actitud, por ser el sentimiento de amparo o no de un objeto social. Siendo el más característico de las actitudes y lograría precisarse como los sentimientos de gusto e irritación hacia el objeto, es el componente que admite que el individuo consiga percatarse de distintas experiencias con el objeto tanto positivas como negativas. (McGuire, 1968 en Ubillos, et al. 2004, citado en Saavedra 2014).

Verdugo 1995 en Saavedra, et al. (2004), afirma que los individuos no acostumbran pensar demasiadas cosas sin sentir una emoción y que todos los pensamientos cuentan con un grado afectivo asociado que facilita la expresión lingüística para decir si son atractivos o no.

3. Componente conductual:

Es la propensión a transformarse hacia los objetos de un comprobado modo. Es el componente dinámico de la actitud (Rosenberg, 1960 en Ubillos et.2004, citado en Saavedra 2014) que encierra la consideración de las finalidades de conducta y no sólo las conductas debidamente expuestas. Este componente está influenciado por los dos primeros, ya que en función del discernimiento que se tenga de un objeto y del efecto que provoque en los individuos, la manera de actuar frente a él será diferente (Verdugo, 2002, citado en Saavedra, 2014).

Sin embargo también se puede precisar lo destacado por González, (1981) quien opina que el “comportamiento no es siempre lo que nos gustaría, sino también lo que creemos que debemos hacer”, es decir, va conducido por las reglas sociales y costumbres; creando un estado de propensión para actuar en una determinada realidad, pero no siempre se muestra una coherencia completa entre los elementos actitudinales. Recientes investigaciones demuestran que todos estos componentes interceden en la fuerza de la actitud y todos ellos están relacionados. “No sólo las actitudes intensas ejercen un mayor impacto sobre el comportamiento, también son más resistentes al cambio, son más estables a través del tiempo, y tienen mayor impacto en diversos aspectos de la cognición social” (Ortego, 2010, p. 9, citado por Saavedra, 2014) dice que:

Frente a los alumnos con necesidades educativas podemos acercarnos o alejarnos, prestarles atención y darles la respuesta adecuada o ignorarles en clases y que de acuerdo a la actitud que presente el docente, ya sea positiva o negativa depende el funcionamiento del proceso de integración escolar (p.24)

Mientras Ubillos et. al. (2004), citado en Saavedra (2014) opinan que “son los patrones tridimensionales y unidimensionales los que más atención han acogido; se dice que toma notabilidad pues será el modelo tridimensional de las actitudes el que orientará el desarrollo del contenido de la misma” (p, 15). Lo cual pone de manifiesto, que la

conducta está regida por componentes que interfieren tanto en su manifestación como en su fortalecimiento, aunado a los factores externos que pudieren influir enormemente en ella.

Categorías de las actitudes

Al analizar las actitudes se tiene que estas pueden ser categorizadas, para un análisis más eficiente, a sabiendas que estas se encuentran directamente relacionadas con los aspectos negativos y positivos de su manifestación. En concordancia con ello, las actitudes pueden reflejar aspectos positivos o negativos según suministren u obstruyan la condición que la persona posee para afrontar su situación en cada instante de su vida. Además una *actitud positiva* al desafiar un evento en el trabajo y de dificultad mayor, sería por ejemplo el suponerla como una ocasión de progreso laboral, de ser más experto en lo que hace, de expresar que asimila en poco tiempo y lo hace bien, un reto a las propias capacidades etc. Muchink. & Seidman (2003, p. 31, citado en López, 2008).

En base a dicho fundamento se experimenta que mientras una actitud negativa al afrontar la misma nueva tarea, en otra persona puede quedar manifestada en la auto-reflexión “¿más trabajo? esto no me gusta”, o “se están aprovechando de mi buena voluntad”. Sin embargo Lou (2007, citado en Saavedra, 2014) expresa que se puede proponer las siguientes recomendaciones: Las personas tienden a ser muy complejas, con carencia en la constancia del comportamiento y actitudes, lo que dificulta más la situación. Por ello, se proponen unos consejos prácticos para conseguir ampliar una actitud cerebral positiva y alcanzar que la vida otorgue beneficios en función de aquello que se quiere lograr: Para eso se debe reconocer que la actitud mental es lo único sobre lo que se posee control total, nadie más, puede hacerlo sobre otro, por lo que se entiende que toda derrota, adversidad, haya sido provocada o no por sí mismos, contiene la semilla de una ventaja equivalente. No debe haber rendición ante la adversidad y se debe entender que algo positivo de ella se puede aprender. Además se debe aprender a cerrar las puertas de la mente a todos los fracasos del pasado.

Es importante descubrir dentro de sí mismo, que es lo que le parece atractivo de la vida, cual es la actividad que más disfruta hacer y que se requiere para alcanzarla. Los hábitos positivos en habla y pensamiento mejoran la actitud hacia el entorno y contribuyen favorablemente en el desarrollo eficaz y efectivo de las personas (Lou 2007

citado en Saavedra, 2014). Además el autor, aumentando los recordatorios precedentemente descritos, mantiene que es de gran importancia que el docente sea competente al controlar sus emociones, y proceder que posea un pensamiento reflexivo y complaciente ante situaciones complicadas, como la presentada los estudiantes con NEE:

El autor explica la importancia de comprender que ningún individuo puede lastimar a otro o hacerlo rabiar si no existe previo consentimiento, por lo que debe desecharse de la mente cualquier deseo controlar a los demás. Este sentimiento debe ser revocado a través del ejercicio físico y mental, lo cual facilitara encontrar opciones, dirigidas al enriquecimiento de las actitudes.. En ocasiones es necesario tomar parte de las experiencias de otros para poder encontrar solución a los problemas, pues solo así habrá conformidad en el todo del accionar de la vida (Lou 2007, p. 12 citado en Saavedra, 2014)

A razón de ello, las personas más exitosas han logrado sus cometidos gracias a la disciplina mental, esa disciplina que les permite mantener el enfoque de una actitud positiva, pues la verdad es que los docentes no poseen en todos los casos una orientación para la atención adecuada de estudiantes con NEE, lo cual es fundamental para alcanzar una educación inclusiva. Sin embargo el docente considera que la inclusión es positiva y ante lo cual está a favor, pero existe el temor de no saber desenvolverse en el aula, lo cual se refleja en las creencias y prejuicios que se elaboran por descubrimiento (Flores, 2011, p. 77, , citado por Herrera, 2012). La autora señala que existen componentes que condenan el proceso de inclusión en el ámbito escolar como son las obcecaciones absurdas y la desconfianza, pero es el docente quien asumirá como ampliar actitudes positivas para avanzar en el proyecto de inclusión de los estudiantes que poseen NEE. Por consiguiente se puede considerar la actitud como un estado mental en donde el sujeto confecciona juicios o percepciones con respecto a numerosas circunstancias, objetos o personas ante las cuales percibe diversas emociones que limitan su actuación y afectan sus opiniones y manera de pensar. Consolidando dichos fundamentos también se encontró un aporte que sostienen que:

De allí que los múltiples factores negativos del docente ante la diversidad y la inclusión señala que la carente formación en el tema podría ocasionar abandono y un

amplio rechazo hacia la incorporación de estudiantes con NEE a la educación tradicional, y dentro de las primeras variables asociadas al producto académico se encuentran la autoconfianza y autoestima del estudiante. Por lo tanto es sensato pensar que si la actitud del docente hacia los alumnos es negativa, los resultados de estos serán menos favorables. (Sánchez y Díaz C, 2008, p. 169 – 178 citado en Herrera, 2012). Estas aseveraciones podrían resultar ciertas si se considera que la actitud negativa es descubierta por los estudiantes, porque estos se sentirán poco valorados por el docente, en consecuencia no se motivarán hacia el alcance de metas. Las actitudes positivas que deben poseer y aumentar cada día los docentes para un adecuado acompañamiento en la inclusión escolar es entender las particulares del aprendizaje de los estudiantes y un poseer un diseño adecuado de los apoyos que requieran. O sea propiciar o desarrollar estrategias para identificar barreras institucionales, eliminándolas o minimizarlas. Asimismo, impulsar estrategias de sensibilización que les facilite crear un clima de obediencia por las diferencias y estimación de la adversidad.

Importancia de las actitudes en la educación

Cabe destacar que la inclusión educativa concibe un cambio cultural y una innovación educacional, puesto que por un lado elimina prejuicios ancestrales acerca de las personas que presentan NEE creando la cultura inclusiva y por otro lado instaaura las políticas inclusivas implicando la gestión administrativa y curricular, las normas y reglamentos, los sistemas de planificación, la organización del tiempo y del espacio en la vida cotidiana de la escuela básica. Por esto las actitudes efectúan un papel esencial dentro del proceso de inclusión porque en cierto orden el éxito en la aprobación y efectividad en la realización de estos cambios obedecen a ellas. Al respecto Sales, et al, (2001, citado por Herrera, 2012) sostienen que:

Uno de los elementos que muestra mayor injerencia en el progreso de patrones inclusivos de atención a la diversidad en las escuelas de básica regular, es el de las actitudes de la comunidad escolar: cómo se conceptualiza la diversidad, cómo se evalúa afectivamente, cómo se actúa ante ella. Centrándose en la figura del profesorado, estas tres dimensiones se ven mostradas, en las atenciones que exponen los maestros ante los alumnos con NEE y en el dominio que tienen para mediar positiva o negativamente

en la autoestima, motivación y aprendizaje del alumnado. Numerosos estudios relacionados con este tópico han concluido que entre los muchos factores que pueden promover actitudes negativas del profesorado ante la diversidad y su inclusión, destaca la falta de formación coherente y bien planificada tanto inicial como permanente, lo que hace que el profesorado se sienta desorientado, incapacitado, desinteresado e incluso llegue a rechazar abiertamente la inclusión de alumnos con NEE (p. 2).

Lo verdaderamente cierto es que, la personalidad, y sobre todo las actitudes del docente cumplen un papel fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en el marco de la diversidad educativa, en las diversas manifestaciones cognitiva, étnica, cultural. Por lo que de la actitud de estos, dependerá totalmente la inserción adecuada de la población de estudiantes con NEE.

Actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva

Díaz y Franco, (2008, p. 17 citado en Herrera, 2012) afirman que varios autores se han afanado por identificar e interpretar las actitudes de los docentes hacia los estudiantes que presentan NEE donde se identifica, entre otras actitudes las siguientes:

1. **Actitudes de escepticismo:** Las cuales se encuentran caracterizadas por desconfianza hacia la inclusión de personas con necesidades educativas al aula de básica regular.
2. **Actitud de rechazo.** el suspicaz no cree en la inclusión educativa, el docente con actitudes de rechazo se opone a trabajar con estos estudiantes, los exceptúa. Un desconfiado no necesariamente los rechaza, puede aceptarlos en el aula aunque no cree que eso de resultado.
3. **Actitudes ambivalentes.** Se evidencia una supuesta aprobación hacia la persona con NEE, fundadas en sentimientos analíticos y de lastima. Esta realidad lo conduce a ubicar al estudiante en el aula regular, sin ninguna seguridad. La actitud de optimismo es resultado de la práctica y de los resultados que ha observado. Se aplica la inclusión educativa por decisión del docente, se actúa sobre el niño con NEE, por ensayo y error.
4. **Actitudes de responsabilidad social.** La inclusión se realiza bajo dos miradas una, de orden científico y otra, basada en la actitud de principio al cambio y la

valoración del ser humano. De esta manera el docente se capacita en las necesidades NEE, su naturaleza, evolución y posibilidades de desarrollo con esta actitud, su práctica pedagógica integracionista será efectiva.

Estructura de las Actitudes

1. **Modelo unidimensional:** Este modelo esboza que la actitud sería semejante a los sentimientos de simpatía y antipatía, aceptación y rechazo hacia el objeto actitudinal. Las creencias se retienen para las opiniones que el sujeto tiene acerca del objeto de actitud (Sánchez, Mesa, & Cabo, 1996, citado en López, 2008). En este modelo la actitud representa las emociones vinculadas con el objeto, es decir, su evaluación positiva o negativa y las creencias nutren las opiniones que el sujeto tiene acerca del objeto de actitud, aquí la intención conductual muestra la disposición a comportarse de alguna forma con respecto al objeto no implicado necesariamente que la conducta sea ejecutada. (Sánchez et al. 1996, citado en López, 2008).
2. **Modelo bidimensional:** Según este modelo la actitud constaría de un componente afectivo y de un componente cognitivo existiendo una relación entre ambos. Así, podría predecirse una actitud multiplicando los componentes del valor y de la expectativa asociada a cada atributo, y sumando estos productos. Este modelo estructural de la actitud ha sido comprobado empíricamente en estudios realizados por Fishbein así como por otros investigadores citados en Cuenca y Portocarrero (2001, citado por Herrera, 2012).
3. **Modelo tridimensional:** En este modelo la actitud es entendida como una predisposición a responder a ciertos estímulos con cierta clase de respuestas. Beckler en Sánchez, Mesa, & Cabo, (1996, citado en López, 2008), mantiene que existe un triple componente en toda actitud, y que esos tres componentes se relacionan entre sí. Los tres componentes serán:
 - **Componente afectivo:** Se ha considerado como el componente fundamental de la actitud, siendo el sentimiento en favor o en contra de un objeto social, puesto que es el componente más característico de las actitudes y podría definirse como los sentimientos de agrado y desagrado hacia el objeto, porque permite que el

sujeto pueda experimentar distintas experiencias con el objeto y éstas pueden ser positivas o negativas. (McGuire, 1968 en Ubillos, et al. 2004 y Verdugo 1995 en Saavedra, et al. 2014), señala que el ser humano no puede pensar muchas cosas sin sentir una emoción y que todos los pensamientos cuentan con un valor afectivo asociado que permite una expresión verbal como: “no me gusta, la clase iría mejor sin ellos” (p. 74).

- **Componente cognoscitivo:** Plantea que para que exista una actitud, es necesario que exista una representación cognitiva del objeto; formada por las percepciones y creencias hacia un objeto y por su información. En relación con las creencias y como producto de su carácter prescriptivo, los valores se adhieren a la dimensión cognitiva que según Bolívar (1992, citado por Saavedra, 2014), "sirven para orientar y preferir en un determinado contexto social o científico" (p.108). En este caso, se habla de modelos actitudinales de expectativa por valor, sobre todo en referencia a los estudios de Fishbein y Ajzen en Cuenca, Portocarrero (2001, citado por Herrera, 2012). Así, se tiene que los docentes pueden pensar que los alumnos con NEE son un estorbo para el aula, que precisan de una atención especializada que ellos no tienen por qué dársela o que tienen derecho a aprender en un entorno lo más normalizado posible si las escuelas se convierten en algo más inclusivo. Se entiende que a partir de allí, puede haber diversidad de concepciones mentales ante una misma realidad (Lobos, et.al., 2004).
- **Componente conductual:** Es la tendencia a reaccionar hacia los objetos de una determinada manera. Es el componente activo de la actitud (Rosenberg, 1960 en Saavedra, 2014) que incluye la consideración de las intenciones de conducta y no sólo las conductas propiamente dichas. Este componente está influenciado por los dos anteriores, ya que en función del conocimiento que tengamos de un objeto y del sentimiento que provoque en nosotros, nuestra manera de actuar frente a él será diferente. (Díaz, 2008 citado en Herrera 2012).

Por ende, en esta investigación toma relevancia lo referido por Ubillos et.al. (2004, citado en Saavedra 2014), quienes opinan que son los modelos tridimensionales y unidimensionales los que más atención han recibido; se dice que toma relevancia pues

será el modelo tridimensional de las actitudes el que orientará el desarrollo del contenido de la misma.

Características generales de la actitud

Concentrando ciertos elementos comunes se puede recalcar que las actitudes son asimiladas interviniendo en estas el aprendizaje de factores ambientales, sociales y familiares, los medios de comunicación, la personalidad y se presentan como un acumulado establecido de convicciones o creencias con propensión a expresar de un modo determinado y que al haber un componente afectivo-emocional van a ir acompañadas de cierta carga afectiva dándoles un carácter estable y permanente no implicando esto que no puedan cambiar, muy por el contrario pueden crecer, deteriorarse o desaparecer por elementos externos o internos; además pueden ser transferibles ya que se pueden generalizar y arrastrar en diferentes situaciones y de diversos modos. En el conocimiento y en la enseñanza cumplen un rol dinamizador ya que se suele conocer aquello hacia lo que se tiene una actitud positiva y a no prestar atención a los objetos, situaciones, o personas asociadas a elementos negativos. (Sánchez, et. al. 1996, citado en López, 2008).

Funciones de la actitudes

Si bien, ya fueron señalados los tipos de actitud, antes de ahondar en su función, es necesario destacar que el Diccionario virtual Definición de (2008-2012, citado por Britto, 2018), señala, a la actitud desinteresada, la actitud manipuladora, la actitud desinteresada y la actitud integradora como unos de sus tipos: Siendo la primera, aquella que se presenta cuando una persona tiene presente a otra no como un medio para conseguir algo, sino como un fin para alcanzar un beneficio propio. Contiene cuatro cualidades: disponibilidad, apertura, aceptación y solicitud. Mientras la segunda es el tipo de actitud utilizada por la persona para obtener un fin personal y utiliza al otro como un medio, brindándole la atención necesaria para lograr su cometido.

Por su parte la tercera, es regularmente causada por una situación de indigencia. Se da cuando la persona se ve privada de algo que necesita y agota todos los medios para recuperar o conseguir satisfacer sus necesidades. Las personas a su alrededor,

constituyen un medio que puede ayudarla a salir de ese entorno de desamparo. Por ultimo la cuarta se fundamenta en una comunicación personal entre dos personas que buscan la unificación e integración, esta actitud la presenta el sujeto que busca no sólo su beneficio sino también el de quienes la rodean.

Por ello, habiendo redefinido los tipos de actitud, explicados bajo otro paradigma, es perentorio aclarar que la actitud tiene como función según la psicología social encargarse de estudiar las actitudes de los seres humanos, mediante el establecimiento de actitudes que cumplan con diversas funciones de la vida social. En Cuenca, Portocarrero (2001, citado por Herrera, 2012), el psicólogo Daniel Katz planteó en 1960 que las actitudes tienen cuatro funciones fundamentales de naturaleza motivacional, las cuales describe de la siguiente manera:

1. **Función de conocimiento:** Útil para constituir la experiencia de las personas. “En este aspecto, los esquemas cognitivos son importantes porque dan sentido a la experiencia a través de la actitud” (Cuenca, Portocarrero 2001, p. 13, citado por Herrera, 2012), la cual brinda un marco de referencia, admitiendo entender la situación y poder desplegarse en ella con habilidad. Recordar ágilmente la valoración que se hace de un objeto de actitud accede que cuando el individuo se encuentre nuevamente con ese objeto sepa con premura si se trata de algo positivo o negativo y evite hacer una nueva evaluación cada vez que se encuentre con dicho objeto de actitud.
2. **Función utilitaria:** Permite a los individuos propagar las recompensas del ambiente y restar los castigos. Esta función, que toma como base la teoría del aprendizaje, se refiere a que “las personas se forman actitudes favorables hacia los estímulos asociados con la satisfacción de las necesidades y actitudes desfavorables hacia los estímulos asociados al castigo” (Cuenca et al. 2001, p. 13, citado por Herrera, 2012). Razón por la que puede resultar funcional adoptar actitudes semejantes a las de las personas.
3. **Función defensiva:** En esta función las actitudes pueden preservar a alguien de sentimientos negativos hacia sí mismo o el propio grupo, permitiendo proyecciones de estos sentimientos hacia otras personas, tales como grupos

minoritarios. “Permite a las personas protegerse a sí mismas de realidades no placenteras” (Cuenca et al. 2001, p. 12, citado por Herrera, 2012).

4. **Función valorativa:** A través de esta función las personas expresan sus valores propios y el concepto que tienen de sí mismas, también establece cierta forma de identificación con un grupo de referencia: expresando algunas actitudes y valores, el individuo se siente parte de un grupo y se asemeja a sus miembros (Cuenca et al. 2001, p. 52, , citado por Herrera, 2012).

Medición de la Actitud

Son muchos los instrumentos diseñados para la medida y el análisis de las actitudes. Autores como Sánchez, et al. (1996, citado en López, 2008), también manifiestan que existen diversos procedimientos para medir las actitudes, entre ellos se tiene la observación de conductas, el rendimiento objetivo y las respuestas fisiológicas, siendo la medida dominante los auto informes y dentro de éstos las escalas de actitudes son las más importantes y de mayor aplicación. Así que, las escalas de actitudes están formadas por ítems de tipo cognitivo), ítems afectivo e ítems de tipo conductuales. Aunado a un método directo y clásico, de tipo psicométrico, como la Escala de Likert, el cual facilita la recolección de datos para medir el nivel o tipo de actitud que el individuo manifiesta. Para elaborar una escala tipo Likert se selecciona un conjunto de enunciados relacionados con la actitud que se pretende medir, se ponen a prueba en una población similar a la de estudio. Se asignan puntuaciones a estos ítems y se someten al análisis estadístico dicho valores para determinar su poder discriminativo. Finalmente, se confecciona una escala definitiva con los ítems que no han sido rechazados. (Ortego, 2010, citado por Saavedra, 2014).

Determinación del nivel de las actitudes en la vida escolar

La respuesta educativa a la diversidad y a la equidad en educación constituyen los retos más importantes que enfrentan los sistemas educativos en la actualidad, afrontarlos supone cambios profundos en las concepciones, actitudes y prácticas educativas.

Actitud Emocional

El estado de ánimo y las actitudes de los docentes influyen considerablemente en el aprendizaje de los niños. Según el enfoque tradicional de las necesidades especiales,

se suponía que los problemas los causaban los alumnos, este criterio restricto no tenía en cuenta las necesidades de los docentes. Al buscar formas de ayudar a los docentes a que aprendieran como Mejorar su práctica docente, se pudo observar que el hecho de satisfacer las necesidades individuales de cada maestro los ayuda a su vez a responder más eficazmente a las necesidades individuales de los alumnos. Algunos docentes son más conscientes que otros, de la importancia de su propio desarrollo profesional. “Abordan su trabajo con una actitud de cuestionamiento, intentando explorar nuevas posibilidades y encontrar nuevas formas de enseñanza que mejoren sus prácticas habituales. Asimismo, algunas escuelas logran crear mejor que otras una atmósfera propicia para el desarrollo profesional” (Jiménez, 2008, p. 178).

Actitud Conductual pedagógica

Algunas investigaciones “indican que en organizaciones tan complejas como las escuelas, la plena adopción de una nueva forma de trabajo puede demorar entre tres y cinco años, sin embargo, es frecuente que los plazos concedidos sean mucho más breves. Además se tiende a empeorar las cosas exigiendo a los docentes que hagan frente simultáneamente a varias iniciativas nuevas” (Bazán, 2007, p. 217, citado por Herrera, 2012). De igual modo, se concibe un ejemplo como es el caso de los estudiantes de la institución educativa N° 5032 Enrique Home del Callao, comunican una actitud hacia la integración de los niños discapacitados más alta que los estudiantes de otras instituciones educativas. Esta actitud se expresa básicamente en las actitudes de aceptación al grupo participando en actividades sociales, igualdad con los demás niños, agrado por su compañía y menor distanciamiento hacia los niños discapacitados inclusivos en aulas comunes, los estudiantes del tercer grado en comparación a los estudiantes del cuarto grado, sus actitudes son más altas. Esta actitud se expresa en actitud de agrado por la interacción y aceptación al grupo, participación en actividades sociales e igualdad con los demás niños.

Inclusión

Inclusión es el proceso por el cual una escuela construye su capacidad de aceptar a todos los Antes de situarnos en la conceptualización de inclusión, consideramos

importante mencionar un breve antecedente histórico encontrado en Flores (2007, p. 4, , citado por Herrera, 2012). Es importante mencionar que en el siglo XIX, se inicia la educación especial con la participación de un equipo de trabajo interdisciplinario (pedagogos, médicos y psicólogos). Posteriormente en el siglo XX, la sociedad se sensibiliza y se promueve la igualdad de trato, se enfatizó el derecho a la educación, se utilizan términos relacionados a la educación especial, integración al aula regular y se pedía una escuela para todos sin distinción de clase. A mediados del siglo XXI, en la sociedad se continúa experimentando sentimientos de inseguridad relacionados con el trato que se les debe dar a las personas con capacidades diferentes, pues en ocasiones existe indiferencia, rechazo y exclusión tanto escolar como social.

En el contexto escolar, el modelo de educación especial ha hecho referencia a alumnos con discapacidad, sin embargo este término ha tomado sentidos distintos como es la integración, trabajado desde los años setenta donde los alumnos se adaptaban a las exigencias de la escuela. Arnaíz (2003, citado en Saavedra, 2014), comenta que en los años noventa el término de integración en el contexto escolar es abandonado, pues ahora la principal prioridad es incluir a los alumnos con capacidades diferentes a la vida escolar y que sea la escuela la que se adapte a las necesidades educativas de estos alumnos.

También dentro del marco educativo Minedu (2006), sustenta que la inclusión es el proceso por el cual una escuela construye su capacidad de aceptar a todos los estudiantes de la comunidad que deseen asistir a ella y de este modo disminuye la necesidad de excluir, proponiéndose responder a cada uno de ellos como personas reconsiderando su propuesta curricular. Ainscow (2003) considera que la inclusión es un proceso, porque en la práctica la labor nunca finaliza, para él “la inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos” (p. 12).

Educación inclusiva

Una Escuela Inclusiva es aquella que genera oportunidades de participación y aprendizaje para todos los estudiantes, La Escuela Inclusiva apuesta por entonces en

los que todos los niños y niñas aprenden juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Cuando en una determinada comunidad todos los niños aprenden juntos y asisten a una misma escuela independiente de sus condiciones personales, sociales o culturales se habla de una educación inclusiva entendiendo la diversidad como un medio enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje. Minedu (2006) la conceptualiza “como un proceso dinámico, abierto y flexible, que reconoce y valora la diversidad en los niños y niñas, sin ningún tipo de distinción” (p.8). Los investigadores Araque y Barrio de la Puente (2010), definen a la educación inclusiva como “el derecho de todo alumno a adquirir un aprendizaje profundo, además del derecho de cada alumno a recibir una educación acorde con sus necesidades individuales de aprendizaje y con los potenciales que manifiesta” (p.6).

En la actualidad, a nivel mundial han surgido movimientos educativos con el objetivo de reducir los procesos de exclusión social en los que se ven insertos muchos niños y niñas y buscando educar con éxito a todos, siendo la educación inclusiva la que brinda una educación de calidad para todo el alumnado, este tipo de educación comprende otros conceptos como el de respuesta a las necesidades educativas especiales, y atención a la diversidad donde los centros y el sistema educativo en su conjunto deben entrar en un proceso de transformación que haga posible una escuela para todos Araque & Barrio de la Puente,(2010). Esta transformación debe orientarse a prácticas, culturas y políticas inclusivas, al respecto Ainscow (2003), refiere que las políticas indican el camino para adecuar medios pedagógicos técnicos y administrativos del sistema educativo permitiendo identificar líneas de acción como la formación y capacitación docente y el mejoramiento de la calidad educativa.

De allí que la cultura inclusiva enmarcada en una comunidad escolar que desarrolla valores inclusivos donde cada estudiante es acogido, valorado y obtiene logros que son compartidos y reconocidos por todos los agentes de la educación: padres de familia, docentes y los mismos estudiantes; finalmente considera que las prácticas inclusivas son el reflejo de la cultura y la política inclusiva, y dice que es en la práctica donde se asegura que las actividades en el aula motiven y mantengan el aprendizaje activo de todos los estudiantes. Para Minedu (2009), el enfoque inclusivo busca que todos los estudiantes fortalezcan su autoestima, se valoren y reconozcan sus

potenciales, así como que cada una de las personas que interaccionan se enriquezcan mutuamente, viviendo en solidaridad y de esta forma mejoren sus expectativas de vida, concepción que va acorde con los planteamientos de los diferentes encuentros internacionales y nacionales que se detallan a continuación.

La inclusión educativa en el marco internacional

Godoy, Meza, y Salazar, (2004), comentan el informe Warnock, brindado por un comité de investigación conformado para analizar la educación especial en Gran Bretaña, estableció importantes diferencias en los conceptos y en los programas dirigidos a niños con discapacidad; entre ellos citan la adecuación del currículo general ampliando el ámbito de la educación especial y de necesidades educativas especiales. Gracias a este informe se promueve una revisión conceptual de la educación especial a nivel internacional trascendiendo a los países de habla hispana así el concepto de necesidad educativa especial se relaciona con la idea de diversidad de los alumnos y se concreta en la atención a aquellos alumnos que, de forma complementaria y más especializada, requieren de ayudas menos usuales, ya sea temporal o permanentemente.

Mientras, Minedu (2009), refiere que a partir de este informe, se han realizado un conjunto actividades como: la convención sobre los Derechos del Niño desarrollada en el marco de la conferencia mundial sobre “Educación para Todos” realizada en Jomtien (Marzo 1990) se establecieron propuestas para incorporar en los sistemas educativos, la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, el acceso universal a la educación, el impulso de la equidad y la promoción de una atención educativa para todos los estudiantes, sin distinción alguna.

De igual manera en la Conferencia Mundial sobre “Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad Salamanca (1994), organizada por el Gobierno de España y la Unesco, presentó una nueva oportunidad internacional para dar continuidad a los acuerdos de Jomtien, situando las necesidades educativas especiales dentro de un marco más amplio de una Educación para Todos, formalizando el término educación inclusiva a nivel mundial. En el Foro Consultivo Internacional realizado en Dakar

(Senegal abril 2000) sobre Educación para Todos. Se evaluaron los compromisos asumidos en la Declaración Mundial sobre Educación para todos en el año 2000.

Asimismo, la conferencia de Cochabamba en Bolivia (2001). UNESCO, convocó a los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, para hacer un balance de los logros y limitaciones en referencia a los acuerdos de Jomtiem y Dakar. Todos estos acuerdos surgieron de a preocupación de las naciones, por lograr el cometido de la inclusión de personas con NEE al proceso de enseñanza y aprendizaje, aunado al interés porque los docentes sean cada vez más capaces de mostrar actitudes idóneas y positivas en el desarrollo de dicha inserción.

La inclusión educativa en el marco nacional

En cuanto a las políticas implantadas en los sistemas educativos buscan el desarrollo de las capacidades esenciales de los estudiantes y que promuevan la participación e integración social. Esto se encuentra desarrollados en diversos documentos como: El Acuerdo Nacional de Gobernabilidad, donde se acuerda el acceso universal e irrestricto a una educación integral, pública, gratuita y de calidad, promoviendo la equidad, afianzando los valores democráticos y prepare ciudadanos para la incorporación activa a la vida social. Igualmente, la Ley General de Educación N° 28044 y su Reglamento R.D 011-2012 ED señala que la Educación Especial tiene un enfoque inclusivo, porque busca la integración de las personas con necesidades educativas especiales en la vida comunitaria.

De esta manera se pretende impulsar su participación activa en la sociedad. Atendiendo a ello, la Ley General de las Personas con Discapacidad, Ley 29993 señala en relación al ámbito educativo, que no se podrá a ninguna persona retirar, expulsar o negársele, el acceso a un centro educativo, por razones de discapacidad física, sensorial o mental. Así también se menciona que es nulo todo acto basado en motivos discriminatorios, que afecten de cualquier manera la educación de una persona con discapacidad.

Hacia la creación de escuelas inclusivas

Frente al proceso de inclusión las instituciones educativas de los diferentes niveles y modalidades tienen un gran reto que los compromete a construir, prácticas inclusivas a partir de las políticas para formar culturas inclusivas. En este proceso todos los agentes socio educativos deben proporcionar las condiciones y oportunidades para propiciar el capital social que se requiere a partir de la escuela como núcleo de una comunidad. (Minedu 2009). Al respecto, se considera importante comentar la opinión de Godoy (2001), para quien la finalidad fundamental de la educación escolar es promover el desarrollo de capacidades y la apropiación de determinados contenidos culturales necesarios para que los estudiantes puedan participar e integrarse en su medio sociocultural.

El autor señala que, la experiencia ha demostrado que una de los puntos claves para avanzar hacia este objetivo, la constituye el currículo escolar, aquél que garantiza que todos los estudiantes de un país desarrollen las competencias necesarias para enfrentar las exigencias sociales, intelectuales y valóricas que demanda la sociedad en que viven, contribuyendo de este modo al desarrollo de la misma. Para lograr este objetivo, la escuela ha de ofrecer una respuesta educativa que proporcione una cultura común a todos los alumnos pero a la vez comprensiva y diversificada; que evite la discriminación y la desigualdad de oportunidades respetando al mismo tiempo sus características y necesidades individuales; es decir atender a la diversidad educativa (Godoy, 2001).

La respuesta a la diversidad en el currículo escolar

En el currículo se expresan aprendizajes esenciales, éstos han de ser el punto de partida de la educación de los estudiantes, programando las adaptaciones que sean precisas y proporcionándoles las ayudas y recursos que les faciliten avanzar en el logro de los aprendizajes en él establecidos (Blanco, 1990).

La diversidad en el contexto de las I.E Inclusivas

Asegurar la igualdad de oportunidades y brindar una enseñanza de calidad requiere que cada escuela planifique de forma conjunta la acción educativa más acorde a su realidad,

además de ser una de las premisas en materia educativa para dar respuesta a la diversidad de estudiantes con NEE, para lo cual se requiere cuestionar la práctica educativa tradicional y proponer cambios decisivos en la misma. Blanco (1990) comenta que dar respuesta a la diversidad, ha de ser un proyecto de escuela y no de profesores aislados, ya que uno de los indicadores de éxito de la inclusión es que ésta sea asumida por toda la comunidad educativa; considera que es importante revisar el liderazgo del director para la promoción de un buen clima que favorezca el trabajo colaborativo para el desarrollo institucional, crear un ambiente que favorezca el aprendizaje, las relaciones interpersonales, la autonomía y movilidad de todos los alumnos.

La respuesta a la diversidad en el contexto del aula

La programación anual y de unidades didácticas, constituyen el nivel de planificación curricular que orienta y guía los procesos de enseñanza-aprendizaje, esta planificación debe dar respuesta al grupo como tal y a cada alumno dentro del mismo, “esto significa conocer tanto las características y necesidades educativas generales del grupo (niveles de competencia curricular, intereses, tipo de relaciones que se establecen), como las características y necesidades más específicas que puedan presentar determinados alumnos” (Blanco,1990, p. 6). Esto significa desligarse del esquema tradicional y posibilitar la personalización de las experiencias de aprendizaje comunes, es decir, que permita lograr el mayor grado posible de interacción y participación de todos los alumnos, sin dejar de lado las necesidades concretas de cada alumno para ello el docente debe poseer dominio de las estrategias de mediación para los procesos de enseñanza-aprendizaje, mediación educativa que debe ser acogedora, afectuosa, cálida y cercana.

Entre tanto, la respuesta a la diversidad implica, que el docente conozca y aplique las teorías del aprendizaje, las cuales cumplen un papel relevante en la atención a la diversidad, y es aquí donde consideramos importante señalar la significancia de la zona de desarrollo próximo “toda persona posee capacidades que lo ubican en una zona de desarrollo real, pero debe seguir avanzando en dicho desarrollo hasta llegar a la zona de desarrollo potencial. El espacio que está entre cada una de estas zonas se le conoce como zona de desarrollo próximo, y es ahí donde se debe situar la acción pedagógica” (Vygotsky (1997), citado en Rodríguez 2001, p. 265). De acuerdo a lo mencionado, las

personas pueden ser capaces de compensar las dificultades desarrollando otras capacidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje siendo este el planteamiento de una educación inclusiva en lo referente a las prácticas en el aula.

Necesidades educativas

Se encuentran enmarcadas dentro de una educación inclusiva e implican relatividad, interactividad y transitoriedad y remiten la interacción con el contexto, de tal manera que cualquier estudiante puede presentar de forma transitoria o permanente algún tipo de ayuda para continuar con un desarrollo académico y social normalizador; Duk (2000), afirma que “ya no tiene sentido hablar de diferentes categorías o tipología de estudiantes, sino de una diversidad de estudiantes que presentan una serie de necesidades educativas, muchas de las cuales son compartidas, otras individuales y algunas especiales” (p.3).

Los procesos innovadores para la atención a la diversidad, en alguna medida exigen del docente un replanteamiento del hecho educativo, ya que es él quien debe transformar en práctica los principios de equidad e inclusión, contemplados en el artículo N° 8 de la Ley General de Educación; haciendo posible una buena educación para todos sin exclusión de ningún tipo y dando prioridad a los que menos oportunidades tienen e incluyendo a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables (DCN 2009)

Necesidades educativas individuales

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

El docente ante la diversidad educativa

Las instituciones educativas inclusivas requieren de profesionales preparados para afrontar el desafío, con alto grado de sensibilidad, donde se trabajará en contextos complejos, socioculturalmente diversos y con aulas heterogéneas. Al respecto; Osorio

(2007), considera que la atención a la diversidad supone una nueva forma de pensar y actuar, y considera que este cambio de mentalidad requiere primeramente un cambio en la actitud hacia lo diverso, transformando barreras, en ideas que permitan descubrir la diversidad como riqueza de la condición humana. Al respecto Díaz (2002) sostiene que dentro de los factores concluyentes del éxito en la atención a la diversidad, uno de los más importantes es la actitud favorable de los agentes involucrados.

Consideraciones de las buenas prácticas pedagógicas

La enseñanza en contextos inclusivos exige una visión amplia y atención a la diversidad en su forma más práctica, que se visualice en una programación que fomente un aprendizaje más significativo para todos sus alumnos, considerando, sus diferencias individuales en cuanto a intereses, capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje. Aquí se considera importante referir que se trata de mejorar las condiciones de aprendizaje de todos los alumnos, y tener presente que es justamente los que presentan más dificultad para aprender los que pueden ser considerados, fuente de nuevas propuestas para mejorar las condiciones de aprendizaje de todos. (Ainscow ,20003).Para Álvarez, Castro, Campo y Álvarez (2005),

Debemos dejar atrás la imagen de las clases frontales y dar paso a un nuevo proceso donde los estudiantes compartan y disfruten un clima propicio para el aprendizaje en base a sus propias experiencias, respetando las diferencias individuales a través de los trabajos cooperativos. (p. 15)

Definición Conceptual

En esta investigación se encontraron diversas posiciones teóricas para determinar la educación inclusiva, sin embargo en relación con la realidad peruana se define asumiendo los fundamentos del Ministerio de Educación que menciona lo siguiente:

El término inclusión aplicado a la educación es una filosofía que encierra un conjunto de valores como igualdad, la justicia, la solidaridad y es una manera de entender la vida, la sociedad y la educación. La educación inclusiva es una educación abierta a la diversidad. Esta educación se desarrolla sobre la convicción de que todas las personas, sin excepción, son iguales, pero a la

vez diferentes y que, en este sentido deben ser aceptados, respetados y valorados (Dirección de Educación Básica Especial (DEBE)

En tal sentido, se concibe que la inclusión a nivel de centro educativo y más concretamente a nivel de aula tiene que ver con la satisfacción de las necesidades de aprendizaje que son producto de sus necesidades de aprendizajes. Del mismo modo se determina que la educación inclusiva se basa en la concepción de los derechos humanos por la que todos los ciudadanos tienen derecho a participar en todos los contextos y situaciones.

Proceso de Adaptación Curricular

Al respecto la DEBE indica pautas para el desarrollo curricular en el aula que fundamenta lo siguiente: El rol de profesorado en el contexto de una escuela inclusiva es visualizado como importante en este proceso. La atención personalizada, el permanente apoyo, la motivación que se le ofrece al niño/a y las actividades desafiantes son indispensables para fomentar un autoestima positiva y el logro de aprendizaje por parte de los niños (Dinebe, 2010, p. 21). En principio, implica incrementar la cobertura y la matrícula universal de todos los grupos... sino, además, a los niños de la primera infancia, de cero a cinco años, a las personas con analfabetismo absoluto o funcional, a los jóvenes y adultos que salieron o no ingresaron al sistema educativo, así como a los niños, niñas y adolescentes de los ámbitos rurales y de frontera Aguado, y Flores, (2007 p. 81, citado por Herrera, 2012).

Naturalmente, en la perspectiva de una atención educativa diversificada que reconoce y valora la heterogeneidad de los seres humanos y sus respectivos entornos socioculturales y económico-productivos. Por ello las políticas inclusivas se deben sustentar en la personalización de la educación concebida, desde luego, como un derecho humano (Aguado, Alcedo y Flores, 2007, p. 81, citado por Herrera, 2012). Mientras el Ministerio de Educación del Perú, en su manual de Adaptaciones Curriculares (2010) al desarrollar discapacidad intelectual, manifiesta: esta discapacidad se caracteriza por limitaciones de diversos grados en el funcionamiento intelectual, en la conducta adaptativa, que se manifiesta en habilidades, prácticas sociales y conceptuales y que se produce antes de los dieciocho años (p. 86). Se entiende que cuando un niño

tiene dificultades de aprendizaje de naturaleza general es considerado como una persona con discapacidad intelectual. Para Caro (2009, citado por Britto, 2018) “Cuando se habla de sus limitaciones adaptativas se refiere al conjunto de las habilidades conceptuales y sociales, para desenvolverse adecuadamente en la vida cotidiana y engloban aspectos personales, escolares, laborales, comunitarios, de ocio, espirituales, etc.” (p. 51)

Estas habilidades deber ser relevantes para la edad de que se trate, de tal modo que la ausencia de ellas suponga un obstáculo. Al hablar de discapacidad intelectual, el Instituto Peruano de Desarrollo San Luis Gonzaga en su módulo número uno de Educación Especial (2006) dice: “es un funcionamiento intelectual general significativamente bajo al promedio existente, con déficit en la conducta adaptativa y manifestado durante el período de desarrollo y un rendimiento escolar adverso al rendimiento normal” (p. 11). Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativo menor a la media que tiene lugar junto a limitaciones asociadas a la comunicación, vida en el hogar, salud, seguridad, autogobierno, esparcimiento y trabajo entre otros. Todo esto se manifiesta antes de los dieciocho años de edad. Se espera también que dando los apoyos necesarios la persona pueda superar sus dificultades y logre una mayor Integración y aumento del desarrollo y crecimiento personal.

Por lo cual, una propuesta educativa que pretenda desarrollar una educación para superar las barreras de aprendizaje, en este caso en particular los estudiantes con NEE deberá promover proyectos educativos y curriculares que superen estos obstáculos, crear redes de centros inclusivos que permiten poner en común sus buenas prácticas educativas; promover la coordinación de los agentes educativos para un adecuado apoyo en la superación de las dificultades y potenciar movimientos de familias y una movilización social a favor de la inclusión educativa de todo el alumnado en la escuela”. (Idel Vexler - Educador: ¿Que es la inclusión educativa? Opina Diario Perú 21 – 22/10/07, p. 21).

Regulación del Aprendizaje

Tiene como función crear “estrategias para facilitar la enseñanza y el aprendizaje con el fin que se genere oportunidades de participación real en el aula, estrategias para el

seguimiento y la evaluación del proceso escolar teniendo en cuenta la evaluación inicial del proceso y final para garantizar que todos los progresos del estudiante sean valorados y visualizados. Para todo lo anterior los docentes de las instituciones educativas, vinculadas al programa de educación inclusiva, deben tener en cuenta los aspectos relevantes para el éxito como la actitud frente al proceso, su capacidad de generar empatía con los estudiantes y su formación y actualización personal. La educación Inclusiva para su estudio y aplicación Cardoye, (2008), plantea considerar: para su estudio y aplicación:

La poca o ninguna utilización de apoyos para el aprendizaje; no adecuación del currículo según las características, el aprendizaje del estudiante (cognición, ritmo, estilo); falta de motivación al estudiante; material educativo y didáctico de enseñanza poco comprensible; escasa o ninguna coordinación metodológica entre docentes; falta de apoyo efectivo del docente especializado hacia el grado; no reforzamiento ni generalización hacia el grado; poca o ninguna correlación de contenidos; actitud sobre protectora de los docentes; rechazo abierta del docente; falta de planificación y el desarrolla de clases no responde a la diversidad de los estudiantes; no hay preocupación por la participación de todo el alumnado.” (p. 187)

En el mismo manual de adaptaciones curriculares se encontró que;

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información se conecta con un concepto relevante pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que las nuevas ideas, conceptos, y proposiciones puedan ser aprendidas significativamente en la medida de que las otras ideas, conceptos y proposiciones relevantes estén adecuadamente claros y disponibles a la estructura cognitiva del estudiante y que funcione como un punto de anclaje con las primeras.”. (Aguado, Alcedo y Flores, 2007, p. 81, citado por Herrera, 2012)

Sin embargo se cree que todo esto partirá de la actitud positiva de los docentes desterrando los prejuicios y la discriminación hacia los estudiantes con necesidades especiales por discapacidad intelectual. En el contexto escolar, el modelo de educación especial ha hecho referencia a alumnos con discapacidad, sin embargo este término ha

tomado sentidos distintos como es la integración, trabajado desde los años setenta donde los alumnos se adaptaban a las exigencias de la escuela. Arnaíz (2003 citado por Saavedra, 2014), comenta que en los años noventa el término de integración en el contexto escolar es abandonado, pues ahora la principal prioridad es incluir a los alumnos con capacidades diferentes a la vida escolar y que sea la escuela la que se adapte a las necesidades educativas de estos alumnos.

También dentro del marco educativo Minedu (2006), sustenta que la inclusión es el proceso por el cual una escuela construye su capacidad de aceptar a todos los estudiantes de la comunidad que deseen asistir a ella y de este modo reduce la necesidad de excluir, proponiéndose responder a cada uno de ellos como personas reconsiderando su propuesta curricular. Ainscow (2003) considera que la inclusión es un proceso, porque en la práctica la labor nunca finaliza, para él “la inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos” (p.12)

1.3 Marco Espacial

La presente investigación se realizó en la Institución Educativa “Mercedes Indacochea” perteneciente a la UGEL 07 de San Borja, ubicado en la zona urbana de Barranco; de un nivel socioeconómico medio; que atiende alumnas en los niveles de Inicial, primaria y secundaria, con jornada escolar completa. El cual, a la vez posee un proyecto educativo propio, todos los alumnos pueden aprender sin exclusión en un ambiente que fomente el compromiso y el afecto, la responsabilidad y la participación, la creatividad y la solidaridad, el trabajo colaborativo y la aceptación de la diversidad, clima en que se generan las condiciones para estimular la orientación de cada estudiante hacia la construcción de su carácter, iniciando la formulación de un proyecto de vida propio, dotándolo de herramientas para acceder y organizar sus saberes, despertando su capacidad de pensar en forma crítica y reflexiva y de actuar de manera resuelta y serena.

Con motivo de su proyecto de inclusión la institución educativa cuenta con apoyo de profesionales del equipo SAANEE del CEBE N°02 “Laura Alva Saldaña” de Barranco, quien cuenta con profesionales especialista para la atención de la institución educativa,

las cuales trabajan con los estudiantes incluidos con NEE dentro de un lugar preestablecido para el trabajo directo con los docentes de las estudiantes incluidas.

1.4 Marco Temporal

El desarrollo de la presente tesis de investigación fue llevado a cabo durante los meses comprendidos entre junio y noviembre del año 2017 y específicamente en la Institución Educativa “Mercedes Indacochea” de Barranco en el segundo de secundaria.

1.5. Contextualización

Histórica

La historia enseña que los conceptos son dinámicos y evolucionan permanentemente. De acuerdo a la definición de la UNESCO en el 2005: “La inclusión es un proceso que aborda y responde a la diversidad de necesidades de todos los educandos a través de una participación más amplia en el aprendizaje, las culturas y la comunidad, y reduce la exclusión a través de la educación. Esta implica cambios y modificaciones en el contenido, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños en el rango etario y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular, educar a los niños”

Como puede verse se trata de un concepto sumamente amplio que recoge el imperativo ético del derecho a la educación de todos los niños sin discriminación alguna, de acuerdo a la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, reafirmado en la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas de 1989, que el Perú firmo y a las conclusiones de las reuniones internacionales tanto en la Educación para Todos (EPT) de Jomtien, 1990, como en el Foro Mundial de la Educación para todos en Dakar, 2000, cuya preocupación más saltante fue la universalización de la educación en vista de las graves exclusiones del grupo étnicos, minorías lingüísticas, niñas y mujeres, poblaciones aisladas en localidades remotas y niñas y niños con discapacidad, que presenta la educación.

Por otra parte, ya desde 1994, en la Declaración de Salamanca, en el documento Principios, política y práctica para las NEEs (UNESCO 1994), hace hincapié en la importancia de atender a los niños y a las personas con discapacidad y que, dentro de

esta nueva concepción de inclusión, se debe “habilitar a las escuelas para que sean capaces de atender a todos los niños y niñas” (Unesco, 1994). Más adelante en la Convención de la NNUU 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. El año pasado terminó en el Perú, la denominada Década de la Educación Inclusiva, establecida por DS N^o 026 – 003 – ED del 2003, que recoge la necesidad de atender a los niños con discapacidad que, en general constituyen una de las poblaciones más excluidas del sistema educativo.

En dicho decreto se indicó con carácter de obligatoriedad, que en el marco de la década los niños con discapacidad deberían 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. Por lo que, la comisión de Aprendizajes del Consejo Nacional de Educación acordó en su Plana de Trabajo del 2012, realizar un estudio con el fin de visualizar los avances, dificultades y perspectivas de las políticas adoptadas en este periodo, en función del decreto mencionado. Es importante reconocer los resultados de su aplicación, a fin de poder brindar recomendaciones a los gobiernos regionales y a las direcciones de educación a nivel nacional para que las lecciones aprendidas se utilicen y pongan en práctica más allá de la década, en beneficio de los niños con discapacidad, que tienen necesidades educativas diferentes.

La teoría de las Inteligencias Múltiples han hecho tomar conciencia a los pedagogos que los niños presentan ciertas carencias o deficiencias en algunas dimensiones de su personalidad, tienen otros aspectos potencialmente positivos para los cuales muestran interés y habilidad. El trabajo pedagógico de los docentes es ayudarlos a desarrollar esas habilidades exitosamente, para lo cual la escuela común y el contacto con otros niños, puede ser un elemento motivador que los conduzca a reconocerse diferentes pero iguales en derechos, valorarse a sí mismo, desarrollar su autoestima y sentar las bases para una inclusión efectiva a la sociedad.

Eso significa también, que la escuela, los docentes y los propios compañeros deben estar preparados para recibirlos a fin de que la experiencia sea amable y positiva y los niños se sientan aceptados, protegidos y recibidos con afecto por sus pares y por los adultos de manera tal, que también logren los aprendizajes que correspondan. Al mismo tiempo la educación inclusiva constituye un elemento muy importante en el desarrollo ético de los niños y jóvenes que lo reciben como dijo el Dr. Gordon Portter, en la conferencia que desarrollo en Lima (Minedu /Telefónica 2007), pues una educación inclusiva con niños con discapacidad, contribuye a la sensibilización de los otros niños y al desarrollo de una actitud solidaria con los demás, en su vida cotidiana. Lo que corrobora el slogan: Los niños que aprenden juntos, aprenden a vivir juntos.

Todo ello supone una preparación de directivos, funcionarios, directores de escuela y sobre todo de los maestros de aula, a fin de que estén preparados para estos nuevos retos, desde la formación inicial y a través de la formación continua con cursos, diplomaturas y posgrados en el tema. Es urgente que el Estado y las Instituciones de formación docente, se preocupen por esta preparación y capacitación a nivel nacional, en un tema urgente, porque es un derecho de todos los niños, que el Perú se ha comprometido a cumplir, y además se espera que no sea solamente para la década, sino una acción permanente en las políticas educativas.

Política

Tratándose de un derecho conculcado, que tiene que revertir cuantiosos años y proporciones de exclusión, se hace indispensable que exista una voluntad estatal para hacer efectiva la educación de personas con discapacidad .La inclusión de las personas con discapacidad en el derecho a la educación forma parte de su consideración como ciudadanos de nuestro país y es parte de la construcción de la democracia, Es decir, que la naturaleza de las políticas de educación inclusiva en general, y al interior de ella, de personas con discapacidad es el bien común, En función del Estado velar por los intereses comunes, por ello, la relación entre política social y el ámbito de los publico es muy estrecha.

Entre tanto, la realización de los fines generales que se propone la política social no es factible prescindiendo de la intervención del Estado. Al contrario la intervención del

Estado es central porque abarca a la sociedad y a los ciudadanos en su conjunto; Según Pulido (2018, p. 85): “La política pública expresa el conjunto de la acción estatal orientada a garantizar la satisfacción de las necesidades del pueblo -nación representado en él En el caso de las políticas destinadas a sectores vulnerables y excluidos, la acción pública se torna aún más necesaria. De acuerdo a los enfoques de análisis de políticas, una política debe contener al menos seis componentes que le otorgan consistencia enumerados a continuación:

1. El problema, que da origen a la intervención y requiere un diagnóstico. Los contenidos de la política refrenados en algún tipo de documento oficial
2. El presupuesto o costo de las opciones de política
3. La agenda social y política de la cual el problema y la política forma parte
4. El proceso, el cual supone examinar el nivel de prioridad en la agenda política amplia. El mapa de actores y de grupos de interés
5. La operacionalización de las variables a intervenir, incluyendo las personas involucradas.
6. La forma adecuada a los lineamientos de la política

Frente a los asuntos y problemas sociales, las autoridades públicas usualmente fijan prioridades y desarrollan programas y proyectos (nacionales, regionales o locales) acordes con ello; se proponen metas y objetivos y se emitan normas. Otro nivel importante de decisión es la asignación de recursos y el emprendimiento efectivo de acciones. Las autoridades públicas asignan determinados recursos a cada rubro, organizan programas y producen determinados resultados. Por lo que, el balance buscará dar cuenta de este conjunto de rasgos de las políticas públicas de educación inclusiva de personas con discapacidad.

En este caso, interesa ver: Si se cuenta con un diagnóstico de la población con discapacidad y de su atención por el sistema educativo. Si existen documentos oficiales de política sobre educación inclusiva de personas con discapacidad. Si existe asignación presupuestal, y si está es suficiente. Cuál es el nivel de prioridad de la educación inclusiva de personas con discapacidad en las políticas públicas del sector. Que actores se movilizan y actúan entorno a la educación inclusiva de personas con discapacidad.

Cómo se está concretando la política de educación inclusiva de personas con discapacidad en las escuelas y comunidades educativas.

Toda esta información dará una idea acerca del nivel de consistencia de la política de educación inclusiva. ¿Qué prioridad real tiene la educación inclusiva dentro de las políticas públicas? Cumplimiento y aplicación del derecho a la educación inclusiva. La ley general de educación garantiza el ejercicio de este derecho para las personas con discapacidad y lo entiende no solo como el mero acceso a la educación formal (cobertura) sino como el despliegue efectivo del potencial y capacidades de todos los estudiantes incluidos. En el Perú, de acuerdo a su marco normativo existe la obligación de dar atención educativa a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad y así posibilitar su pleno ejercicio del derecho a la educación. El sistema educativo tiene la obligación de brindar oportunidades de educación a las personas con discapacidad a través de sus diferentes modalidades educativas, en concordancia con lo establecido en la Ley General de Educación y su Reglamentación. La Década de la educación Inclusiva establecida en el 2003 dispone que el “Ministerio de educación lleve a cabo planes pilotos, programas, proyectos y convenios que garanticen la ejecución de acciones sobre la educación inclusiva para personas con discapacidad mediante un trabajo coordinado con los diferentes sectores del Estado y la Sociedad Civil y rinda cuenta de los avances anualmente”.

Actualmente, los retos que plantea el cumplimiento de este derecho para las personas con discapacidad involucra “potenciar el sistema educativo orientándose al desarrollo y reestructuración de la escuela para el acceso, permanencia, promoción y éxito de los estudiantes con necesidades especiales asociadas a discapacidad intelectual, sensorial, motora y otras, así como, de quienes presenten talento y superdotación.” Además implica un conjunto de transformaciones en los procesos pedagógicos y de gestión de la educación que han comenzado a implementarse en la última década, los que, sin embargo, no logran cumplir con los retos estratégicos planteados y tiene como referencia metas e indicadores precisos. Así, hoy en día existe una fuerte brecha en la atención educativa a las personas con discapacidad que es urgente cerrar, garantizando al mismo tiempo calidad en los procesos y resultados. Una gran mayoría de personas

con discapacidad en edad escolar esta fuera del sistema educativo y los que están incorporados no siempre están recibiendo una atención adecuada.

Cultural

En los últimos años se han empezado a dar los primeros pasos para la adecuada inclusión educativa de personas con discapacidad, pero los retos aún son enormes. Por un lado la proporción de personas con discapacidad atendidas por el sistema educativo es muy pequeña, configurándose una fuerte situación de exclusión. Por otro lado, los soportes pedagógicos necesarios no están garantizados plenamente. En contraparte, el derecho a la educación de las personas con discapacidad ha aparecido en la agenda social y política; la normatividad para implementarlo registra avances significativos. El progreso en el diseño y la creación de nuevos mecanismos normativos que viabilizan la inclusión educativa de personas con discapacidad, no han ido acompañado de los recursos y base institucional necesarios para implementarlos.

Aunado a ello, está el desafío cultural que plantea la educación inclusiva de personas con discapacidad, el cual significa un cambio de paradigma que supera el enfoque asistencialista hacia las personas con discapacidad, propone a cambio una perspectiva de ciudadanía para exigir y prescribir el pleno cumplimiento del derecho a la educación para toda la población con discapacidad. Asimismo, este cambio de paradigma supone un enfoque pedagógico que pone en valor la diversidad en lugar de erigir discriminaciones sobre ella, y permite superar el modelo de la homogeneidad que durante décadas ha reproducido la exclusión de la población vulnerable por lengua, etnia, género, cultura, edad o discapacidad. Involucra el planteamiento de la transversalidad, en el sentido de que la inclusión educativa de las personas con discapacidad debe atravesar al conjunto del sistema educativo, a sus diferentes niveles y modalidades.

En el año 2013, cumplido el plazo de diez años, corresponde hacer un balance de lo actuado. El desarrollo de una educación inclusiva para niños, niñas, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad, talento y superdotación tiene como fundamento los principios que sustentan la actual política educativa peruana; esta educación responde al derecho que tienen toda persona a recibir una educación de calidad con equidad que le permita insertarse en la escuela, familia y la comunidad. Así, la “Década de la Educación Inclusiva se estableció cuando ya existían

tanto la Ley General de las Personas con Discapacidad (Ley 27050 – 1998), como la Ley General de Educación (Ley 28044 – 2003) y su reglamentación,” que introdujeron por primera vez en el país con respaldo legal el planteamiento y propuesta de la educación inclusiva, así como los criterios y normas para aplicarla en todas y cada una de las modalidades del sistema educativo.

La “novedad de la ley era que, de manera inédita, se legisló con miras a incluir estudiantes con necesidades educativas asociadas a discapacidad en las aulas comunes de la Educación Básica Regular, Básica Alternativa y Técnico Productiva. Hasta antes de la ley, la atención a estos estudiantes se realizaba en el seno de la Educación Básica Especial. “También, la educación inclusiva se sustenta en principios señalados en la Constitución Política del Perú, en la Décimo Segunda Política de Estado del Acuerdo Nacional y en el Proyecto Educativo Nacional (PEN) y se vincula con los objetivos de Inclusión de los planes de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad – PIO 2003 – 2007 Y 2009 – 2018, así como, con los del Plan Nacional de Educación Para Todos 2005 – 2015.

Conviene señalar que la educación inclusiva responde también a marcos legales internacionales asumidos por nuestro país como son: la Declaración de Salamanca (1994), el Marco de Acción de Dakar (2000) y la Convención de las Naciones Unidas sobre Derechos de las Personas con Discapacidades (2006). No se trata de impulsar la inclusión educativa en un terreno llano y homogéneo. Hay que tomar en cuenta que los enfoques sobre educación para la diversidad y educación inclusiva están a contracorriente del debate general sobre la educación, el mismo que tiene otras prioridades. “Discapacidad” es un tema marginal y poco conocido que además tiene que afrontar situaciones institucionales y políticas que no siempre le son favorables.

Es importante conocer que el reto que está planteado es afrontar el problema de la inclusión educativa y social de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en un país donde confluyen diversas inequidades y donde la desigualdad de oportunidades para las personas con discapacidad no era prioritaria en las políticas.

Social

Para Ramos (2006), la “Educación inclusiva es un modelo pedagógico que responde a un conjunto de valores, principios y prácticas orientado al logro de una educación eficaz y de calidad para todos los alumnos en función de la diversidad de sus necesidades y condiciones de aprendizaje. “La diversidad siempre está presente en el aula: cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que les son propios” (p. 25). En este 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 necesidades compartidas por todos los estudiantes y se traducen en aprendizajes esenciales para el desarrollo personal y social, como leer, escribir y resolver problemas” (Ramos, 2006, p. 154)

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 originan problemas de aprendizaje, factores emocionales, entre otros. (Ramos, 2006, p. 164)

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. Entonces, 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.”

Ello supone que las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso al sistema educativo regular. Desde 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 (Ramos, 2006, p. 133)

Cabe “resaltar que 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 conservando 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 (Ramos, 2006, p. 134). De acuerdo con este modelo, el sistema educativo regular es “el que se adapta a las necesidades del estudiante con discapacidad” (Ramos, 2006, p. 135). 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” (Caro, 2009, p. 71, citado por Britto, 2018).

Por lo tanto, cualquier intento por incorporar a las personas con discapacidad en las escuelas regulares sin que 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 puedan originar prácticas discriminatorias dentro del sistema educativo ordinario. (Ramos, 2006, p. 136). En líneas generales, 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 oportunidad, respetando la diversidad.” (Ramos, 2006, p. 136). Se debe “tener en cuenta que las personas con discapacidad constituyen uno de los grupos de la población que enfrenta mayores barreras para la realización de sus derechos fundamentales. (Ramos, 2006, p. 136)”

Además la discriminación “contra las personas con discapacidad reviste diversas formas. Al respecto, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales ha remarcado que los efectos de la discriminación basada en la discapacidad son particularmente graves en el campo educativo. (Ramos, 2006, p. 136)” 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 sobre protección que muchas veces surgen a causa de la falta de oportunidades de conocer y vincularse con estas personas”. (Ramos, 2006, p. 136) y “la inclusión busca eliminar actitudes y prácticas discriminatorias que limitan no solamente el acceso a la educación, sino también el desarrollo personal. (Ramos, 2006, p. 136)

Es por ello, que la educación inclusiva, al tener en cuenta la diversidad existente entre los alumnos, trata luchar contra actitudes respetando la diversidad, “teniendo en cuenta que estas dificultades no son consecuencia de la discapacidad que presentan, sino que proviene de la carencia de facilidades y condiciones adecuadas en el entorno para que estas personas puedan desarrollarse plenamente “la discriminaron contra las personas con discapacidad reviste diversas formas. Al respecto, el Comité de derechos Económicos Sociales y Culturales ha remarcado que los efectos de la discriminación basada en la discapacidad son particularmente graves en el campo educativo” (Ramos, 2006, p. 148).En ese sentido,

Una educación inclusiva enseña a todos los estudiantes a valorar y respetarlas diferencias, combatiendo desde las escuelas prejuicios y los temores de relacionarse (...) así, la inclusión busca eliminar actitudes y prácticas discriminatorias que limitan no solamente el acceso a la educación, sino también el desarrollo personal (Caro 2009, p. 65, citado por Britto, 2018)

Otro informe sostiene que:

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 en la enseñanza (Defensoría del Pueblo, 2006, p. 3, citado en López, 2008)

Por otro lado, *la educación inclusiva* garantiza a los estudiantes con NEE incursionar a las mismas oportunidades educativas que se brinda al resto de la población. En esa razón, la inclusión les brinda la oportunidad de crecer y enriquecerse, “conviviendo con los demás en un medio natural de aprendizaje (Defensoría del Pueblo,

2006, p. 3, citado en López, 2008). Además, la experiencia demuestra *que* la inclusión ofrece mejoras en las habilidades sociales de los estudiantes con NEE contribuyendo a que aumenten su autoestima, desarrollen autonomía, sentido de la responsabilidad y del compromiso, condiciones importantes para ejecutar un papel activo en la comunidad (Instituto Latinoamericano del niño, 2007, p. 46, citado por Britto, 2018), Huamán A. expone:

La inclusión en altas capacidades, en su estudio, el milagro hecho realidad". (Instituto Latinoamericano del niño, 2007, p. 46, citado por Britto, 2018). El mismo Instituto, realizó una investigación sobre la situación de la niñez con discapacidad y su relación con la inclusión en el sistema educativo de Montevideo cuya descripción fue lo siguiente:

Se realizó una encuesta piloto aplicada en colegios públicos y privados de Montevideo (Uruguay), mediante el diseño exploratorio descriptivo, en una muestra de 32 escuelas, de ellos 27 Públicos y cinco Privadas de la zona urbana de la ciudad de Montevideo, con un total de noventa alumnos de los cuales eran 54 alumnos y 36 alumnas con discapacidad del nivel inicial y primaria, cuyas edades eran de tres a catorce años y cincuenta docentes el instrumento empleado fue una encuesta que estaba compuesta por dos cuestionarios, perfil de alumnos y el perfil de docentes, complementados con diez entrevistas en profundidad con algunos maestros encuestados.

En dicha investigación se concluyó que de la opinión de los maestros se podría establecer que la inclusión de niños y niñas con discapacidad, desarrollada hasta el momento, se encontraría centrada en actividades que promuevan la socialización que aquellos recursos / programas que harían posible una mejor integración curricular (Instituto Latinoamericano del niño, 2007, p. 55, citado por Britto, 2018)

II. Problema de Investigación

2.1 Aproximaciones Temáticas:

Actualmente el sistema educativo nacional está incorporando a las aulas niños, niñas, adolescentes y jóvenes que presentan algún tipo de NEE. Los establecimientos, ya sea por la vía de proyecto de inclusión o sin éste, han tratado de responder a esta necesidad imperante, presente en la realidad educacional peruana. Por lo que, la educación inclusiva, se sustenta dentro del Enfoque Inclusivo de Derechos Humanos, que aparece como el marco esencial que redefine a la categoría Niño o Niña como sujetos de derecho. Es un enfoque educativo basado en la valoración de la dignidad humana y de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y en consecuencia favorecedor del desarrollo humano.

En procura de ello, la educación peruana tiene a la persona como centro y agente fundamental del proceso educativo. La búsqueda del trato igualitario entre personas forma parte del sistema educativo peruano en sus distintos niveles, con el objeto de que no exista segregación ni discriminación de los niños y niñas en base a diferencias culturales, cognitivas, físicas y otras características relacionadas a la persona humana. Con relación a ello, la Ley General de Educación en concordancia con lo estipulado por la Ley General de las Personas con Discapacidad (29973 – 2014 y su Reglamento N° 02); señala en relación al ámbito educativo, que no se le podrá a ninguna persona retirar, expulsar o negársele, el acceso a un centro educativo, por razones de discapacidad física, sensorial o mental.

Ahora bien, la Dirección de Educación Básica Especial, al respecto considera una serie de propuestas, entre ellas oportunidades educativas de igual calidad para todos los alumnos, maestros que ejerzan profesionalmente la docencia, lo cual va permitir conocer la diversidad en las aulas, en las familias y comunidad, garantizando y enriqueciendo el proceso de enseñanza aprendizaje, en consecuencia brindando una educación de calidad para la comunidad. Por lo tanto, la necesidad de conocer las actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva en las instituciones educativas públicas es compartida por algunos profesores de la red 08- de Barranco; sin embargo, otros docentes tienen dificultades para asumir programas inclusivos debido a diversos factores, respecto a ello, actualmente se encontró, el siguiente aporte:

Se reconoce el derecho de las personas con discapacidad a una educación de calidad. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de igualdad de oportunidades, se asegurará un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida. (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2006, p. 66)

No obstante, se entiende que a nivel mundial las escuelas no se encuentran en las mejores condiciones para la aceptación de niños con diferentes necesidades y esta situación se debe a que efectivamente las escuelas no cuentan con material estratégico para la adopción de niños con necesidades especiales, además de que a nivel de infraestructura tampoco se amoldan a este tipo de casos; cabe señalar que, también existe una falta de sensibilidad social y debilidad en las políticas públicas respecto al tema de la inclusión social, lo que hace cada vez más difícil la capacidad innovadora de los maestros y las escuelas para crear estrategias que faciliten el manejo de estos niños. Ante esta realidad se fundamenta que:

La educación es un derecho básico de todos los peruanos; por consiguiente, esta resulta un instrumento importante para fomentar el progreso personal y social y para combatir la desigualdad social. De esta forma el acceder a la escuela de educación básica resulta una primera condición para asegurar la igualdad de oportunidades y el éxito educativo para toda la población. En este sentido la igualdad de oportunidades para todos, expresa por otro lado el que independientemente de su origen étnico, sexo, filiación política o religiosa, ambiente familiar de procedencia así como de las características individuales, el estudiante con necesidades especiales debe disponer de oportunidades iguales para acceder a las experiencias educativas que brinda la educación básica". (Bermúdez 2008, p. 187 en Integración Social y Discapacidad, citado por Britto, 2018)

Por esta razón, se tiene que "la educación especial y la estrategia educativa de la inclusión educativa es parte del objetivo de la Educación básica nacional, así pues, el principio de igualdad de oportunidades debe ser entre tanto el objetivo principal, dado que a partir de ello se procura el acceso, la permanencia y por último una sociedad con

un nivel básico de educación independientemente de la condición física humana. Otro de los fundamentos encontrados es de carácter político social es la declaración universal de los derechos del niño, proclamada por la Asamblea General en su resolución 1836 (XIV), del 20 de noviembre de 1959, entre estos se tiene, La convención sobre los derechos del niño (2006) explica que: “El niño mentalmente o físicamente impedido debe disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad” (p. 19)

Del mismo modo, se encontró que en la conferencia de Jomtien, realizada en Tailandia, en 1990, se plantea la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, promoviendo con ello, el acceso universal a la educación y el fomento de la equidad entre todos los seres humanos. Sobre todo, de los grupos más desvalidos física, socio cultural y económicamente hablando. Además de esto también para esa fecha se proclamó, en esta conferencia la declaración mundial sobre Educación para todos.” En 2004 se realizó en Salamanca la conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales la cual tuvo como foco el acceso a la educación y la calidad de la misma, por tanto:

Esta conferencia constituye quizá el hito internacional más importante en lo que se refiere a educación inclusiva, pues por primera vez plantea la integración de los niños con necesidades educativas especiales a las escuelas ordinarias, en el marco de una sociedad integradora y no discriminatoria” (p. 71)

En el aspecto pedagógico se sostiene que:

Antes de continuar con la reflexión en materia es oportuno señalar algunos aspectos sobre la Educación Básica y sus relaciones en la región, así pues en la apuesta por afrontar las inequidades en la región, la educación en los últimos tiempos ha constituido en uno de los ámbitos prioritarios de los Estados. Del modo que a partir de los acuerdos y convenios internacionales como la Declaración Mundial sobre educación para todos (Jomtien, 1990), el foro mundial sobre la educación (Dakar, 2000), la declaración de los objetivos de desarrollo del milenio (2000) entre otros, insisten en promover la expansión y calidad de la Educación Básica para todos. Es decir, en direccionar

esfuerzos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, entre estas se tienen las técnicas instrumentales (lectura, escritura, expresión oral, cálculo, resolución de problemas) así como también un marco de conocimientos y valores que permitan a los estudiantes la toma de decisiones, el desarrollo de capacidades para trabajar con dignidad y continuar aprendiendo a lo largo de la vida” (Bravo E. & Baltedano P. 2008, p. 23).

En este marco, “es importante resaltar el término de las necesidades educativas especiales, acuñado en el ámbito anglosajón (informe Warnock, 2007, p. 33) con el propósito de refrescar y superar la mirada categorizante centrada en el déficit. A todas estas, se considera que las dificultades frente al aprendizaje son usuales en todo contexto escolar, que presenta un carácter interactivo con el contexto y no tienen como únicas razones la discapacidad. Por ello, la escuela debe dar respuesta a esas necesidades sin distinción alguna.”

Ahora bien, entre los rasgos más generalizados se pueden mencionar la atención individual de los estudiantes discapacitados, los cuales fueron visibilizados en las escuelas comunes, especialmente aquellos que presentaban discapacidades intelectuales leves. Por lo que la ayuda para los estudiantes con necesidades especiales debe comenzar desde la educación básica especial; para entonces los estudiantes denominados integrados, se debían adaptar a la institución, sin embargo; ellos no participaban en toda la vida institucional de la escuela (informe Warnock, 2007, p. 33). Entre tanto, décadas atrás específicamente en los años noventa, se comienzan los movimientos a nivel internacional relanzados por profesionales, padres y asociaciones en representación de personas con discapacidad con la finalidad de impulsar el derecho a una educación inclusiva (Bravo y Baltedano 2008, p. 26). En relación a ello, en el encuentro de Salamanca según informe Warnock, de 2007, se fundamenta que la inclusión educativa:

Constituye una forma de repensar la educación desde el reconocimiento de las diferencias que son inherentes a la naturaleza humana, afirmando el sentido de comunidad que debe generarse en las escuelas. La preocupación para superar toda forma de segregación implica un proceso para abordar y

responder con equidad y calidad a las necesidades de aprendizaje y de participación de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos. (p. 48).

“2.2 Formulación del problema

Considerando que la variable de estudio en el ámbito peruano podría aplicarse como inédito se plantean las siguientes interrogantes:

Problema general

¿Cuál es la actitud de los docentes de la Institución Educativa de Secundaria Mercedes Indacochea de Barranco frente a la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales?

Problemas Específicos

Problema específico 1

¿Qué tipos de actitudes presentan los docentes respecto a la Educación Inclusiva en la Institución Educativa de Secundaria Mercedes Indacochea de Barranco?

Problema específico 2

¿Cuáles son las estrategias usadas por los docentes den la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en la Institución Educativa Mercedes Indacochea de Barranco?

Problema específico 3

¿Podrá el trabajo coordinado entre el equipo SAANEE, el docente, la comunidad educativa, los padres de familia y la comunidad en general garantizar la eficiencia del proceso de educación inclusiva?

2.3 Justificación

Se considera valiosa la realización de esta investigación; puesto que aborda temas favorables a las personas con discapacidad o necesidades educativas especiales, por tanto, la ejecución de la política de Educación Inclusiva que se pretende describir y analizar no solo coincide en lo educativo sino también en un aspecto muy importante como lo es, el de los derechos humanos y la justicia social que por mucho tiempo han sido negados a este sector de la población. Asimismo, al ser considerados los casos

estudiados como buena práctica en Inclusión Educativa, es necesario conocer las implicaciones y de este modo aprovechar los aspectos positivos que se pueden encontrar y expandirlos, para de este modo profundizar las prácticas que permitan un mejoramiento de los logros conseguidos en la temática. En el estudio se pueden analizar diversas consideraciones y vacíos que existen desde la aplicación normativa del sistema educativo hacia el cumplimiento efectivo de la inclusión educativa, hasta el nivel de aceptación social por parte de los maestros; por ello el estudio presenta las siguientes justificaciones:

Justificación práctica

El estudio tiene importancia en la medida que se evidencia como los docentes demuestran en sus prácticas pedagógicas actitudes de indiferencia, sobreprotección, bajas expectativas y poca aceptación, además, de que en el sistema educativo nacional están incorporando a las aulas estudiantes que presentan algún tipo de necesidad educativa especial. Por ello, esta investigación sirvió para efectuar cambios en las actitudes de los docentes y en las prácticas educativas para avanzar hacia una educación inclusiva, asumiendo una actitud de aceptación, respeto y valoración de las diferencias. Del mismo modo, permitió llamar a la reflexión a todos los involucrados en el proceso de formación de personas, de incorporar en su actuación pedagógica actitudes que den cuenta de ciertos valores y principios como el de la calidad y equidad.

Justificación Pedagógica

En este aspecto, la presente investigación tiene relevancia dado que; en ella se pretendió aportar claras evidencias sobre actitudes y las estrategias pedagógicas de los docentes frente a los estudiantes con discapacidad, también sirvió para describir las representaciones mentales que tienen los docentes acerca de la inclusión de estudiantes con necesidades especiales con el fin de identificar las formas de relación que establecen con dichos estudiantes y la manera de abordarlos sin distinción alguna.

Justificación Científica

El estudio contribuye a desarrollar la investigación científica con eficacia, satisfaciendo las necesidades de información y conocimiento de los docentes, padres de familia y estudiantes. La presente investigación sirvió para que los docentes frente a los estudiantes con discapacidad intelectual y necesidades especiales, lograran afianzar conocimientos pedagógicos que permitieran la inclusión de estos estudiantes a las aulas sin necesidad de ser un docente con maestrías en la materia. Además de ello, mediante la existencia de investigaciones acerca de las actitudes de los validados por muchos autores, en esta investigación se procuró ampliar los conocimientos en su ámbito, ya sea con el fin de apoyar alguna teoría directamente de una fuente empírica o servir de punto de partida de tesis aplicadas que promuevan nuevas ideas o recomendaciones, es decir, que sirvan de base para una nueva propuesta o eventual teoría con el fin de ser un aporte a la educación.

Justificación Social

En este sentido, esta investigación se constituyó en una nueva alternativa para el tratamiento de la educación inclusiva, a partir del mejoramiento de las actitudes de los docentes, que debido al desinterés, abundancia en bajos resultados y paradigmas descontextualizados han dejado a un lado el humanismo y la razón social que deriva el hecho de ser un profesional al servicio de las necesidades educativas especiales de los estudiantes; de la misma forma dicha investigación permitirá que a través del aprendizaje oportuno los estudiantes se enfrenten posteriormente de mejor manera a los niveles de exigencia de cada curso a seguir en el plano educativo y la sociedad en que se encuentren inmersos.

Finalmente, se considera que la presente investigación contribuye con otras profesiones respondiendo las demandas formativas de los estudiantes en una sociedad en cambio permanente, desarrollando un aprendizaje práctico y conectado con la realidad. No está de más mencionar que la participación de otros profesionales es importante para la integración social, laboral y cultural porque es preciso abrir nuevas

vías de actuación que permitan seguir avanzando respecto a la diferencia, en la aceptación, la adaptabilidad de los entornos y en la accesibilidad.

2.4 Relevancia

La presente investigación, enmarcada como el estudio de un caso en profundidad, en el escenario de la Institución Educativa Mercedes Indacochea de Barranco, la misma tiene como elemento central determinar la actitud de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades especiales, en tal sentido el de estudio de caso, presentó niveles de relevancia en el plano teórico, social, práctico, metodológico y humano. Desde el punto de vista teórico, la relevancia de la Investigación implica el desarrollo de una fuerte conceptualización, sobre un campo de problemáticas hasta el momento inexplorado en las distintas investigaciones desarrolladas, sobre la relación entre inclusión educativa y la actitud de los docentes en todos los niveles de la educación en relación con el saber y el abordaje de los temas relacionados a la inclusión en el Perú, en el ámbito educativo sobre todo en la educación regular.

Ahora bien, sobre los Principios de la Educación, la presente investigación aporta importantes elementos al proceso de transformación estructural que se ha planteado actualmente en el marco de la transformación de la Educación Inclusiva. Los resultados de esta Investigación plantean significativas conceptualizaciones, sobre la actitud en el escenario de la Educación Inclusiva. Dichas conceptualizaciones, resultan importantes a la hora de abordar los procesos de transformación educativa planteados en el Proyecto Institucional de articulación y diversificación curricular de la Institución Educativa. Así pues ésta Institución Educativa tendrá a su cargo la responsabilidad de difundir y sensibilizar a toda la comunidad educativa sobre la Inclusión y sus beneficios para los estudiantes con discapacidad y los estudiantes regulares de la Institución Educativa y de las demás funciones que la ley le encomiende. Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender los derechos impulsar y proteger la investigación científica y los espacios áulicos presenciales de formación. Entretanto, esta investigación desde el punto de vista práctico, aporta elementos que posibilitan una reflexión sobre las prácticas educativas.

Particularmente sobre algunas de las dimensiones contenidas en las prácticas de enseñanza, aprendizaje y formación integral de los estudiantes.

La investigación planteada adquiere relevancia en el plano metodológico, en tanto a partir del estudio de un caso en profundidad, permite indagar los componentes y características que se desarrollan en el proceso de producción de saber en situación de grupo en el sentido del saber concebido como proceso, más que como conjunto de conocimientos. Desde la importancia humana dicha Investigación se encuentra marcada por un abordaje de la situación grupal de la formación, concebida como espacio de solidaridad y trabajo compartido, que habilita el desarrollo de prácticas educativas centradas en una construcción grupal de los procesos de apropiación del saber. Siendo ello, un espacio habilitador del despliegue de vínculos con otros; estudiantes, docentes e institución. Estudiar de forma minuciosa la importancia humanista; permite el fortalecimiento de la vinculación con el quehacer diario en la Institución Educativa, el deseo de saber y el disfrute en los procesos de formación que promueve la institución, enriqueciendo de esa manera la función de enseñanza a los estudiantes inclusivos con discapacidad leve y/o moderada.

2.5 Contribución

Este trabajo contribuyó como antecedente para investigaciones futuras, y aportó soluciones para mejorar la problemática que actualmente se presenta en el estudio y aplicación de la inclusión educativa en las instituciones educativas de básica regular y las diferentes modalidades de educación en el Perú, se consideró que las normativas dadas en la Ley 28044 Ley de Educación y su Reglamento DS. N°011-212 fueran cumplidas.

2.6. Objetivos

2.6.1 Objetivo General:

Analizar la actitud de los docentes de la institución Mercedes Indacochea de Barranco frente a la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

2.6.2 Objetivos Específicos:

Objetivo Específico 1

Identificar qué tipos de actitudes presentan los docentes respecto a la educación inclusiva en la Institución Educativa de Secundaria Mercedes Indacochea de Barranco.

Objetivo Específico 2

Diagnosticar las estrategias usadas por los docentes den la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en la Institución Educativa Mercedes Indacochea de Barranco.

Objetivo Específico 3.

Analizar la eficiencia del trabajo coordinado entre el equipo SAANEE, el docente, la comunidad educativa, los padres de familia y la comunidad en general como garantes del proceso de educación inclusiva.

2.7 Hipótesis:**Primera Hipótesis**

Una actitud positiva de los docentes hacia el proceso de educación inclusiva genera una mejor disposición para educar a estudiantes con NEE asociadas a discapacidad.

La segunda hipótesis

La utilización de estrategias inclusivas innovadoras dentro del aula mejora el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad.

La tercera hipótesis

El trabajo coordinado entre el equipo SAANEE, el docente, la comunidad educativa, los padres de familia y la comunidad en general como garantes del proceso de educación inclusiva.

III. Marco Metodológico

3.1. Metodología

La presente investigación estuvo enmarcada bajo una metodología cualitativa específicamente de un estudio de caso, el cual se refirió al motivo de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales a la institución Mercedes Indacochea de Barranco; con la finalidad de responder a las interrogantes planteadas e hipótesis referentes al caso y proponer estrategias que impliquen la solución a la problemática planteada. En tal sentido, esta es una investigación que a través del procedimiento cualitativo buscó analizar exhaustivamente un móvil que permite darle solución al problema, desarrollar teorías a partir del tema y probar hipótesis (Hernández-Sampieri, 2004, citado en Hernández, et. al, 2010).

Desde otra perspectiva, Mertens, 2004 citado en (Concha, 2010, p. 452) dice que efectivamente un estudio de caso se refiere al modo de investigar un grupo, una comunidad, organización o sociedad que presenta alguna deficiencia y este se estudia globalmente. Pero; que de acuerdo con Goode y Hatt (1979, citado en Concha, 2010) “es una forma de organizar los datos, permitiendo que el objeto de estudio de su carácter unitario”. Cabe señalar que, en este tipo de investigación la forma de abordaje o técnica es la observación directa, la recolección de datos dentro del campo de estudio y la utilización de instrumentos como la entrevista.

3.2. Escenario de Estudio

La investigación se realizó en la Institución Educativa “Mercedes Indacochea perteneciente a la UGEL 07 de San Borja, ubicado en la zona urbana de Barranco; durante los meses de octubre a diciembre del 2017 los estudiantes son de un nivel socioeconómico medio; el colegio atiende alumnas en los niveles de Inicial, primaria y secundaria, con jornada escolar completa. Dicha institución posee un proyecto educativo propio, donde todos los alumnos pueden aprender sin exclusión en un ambiente que fomente el compromiso y el afecto, la responsabilidad y la participación, la creatividad y la solidaridad, el trabajo colaborativo y la aceptación de la diversidad, clima en que se generan las condiciones para estimular la orientación de cada estudiante hacia la construcción de su carácter, iniciando la formulación de un proyecto de vida propio,

dotándolo de herramientas para acceder y organizar sus saberes, despertando su capacidad de pensar en forma crítica y reflexiva y de actuar de manera resuelta y serena.

Ahora bien, con respecto al proyecto de inclusión la institución educativa cuenta con apoyo de profesionales del equipo SAANEE del CEBE N°02 “Laura Alva Saldaña” de Barranco, quien cuenta con profesionales especialista para la atención de la institución educativa, las cuales trabajan con los estudiantes incluidos con NEE dentro de un lugar preestablecido para el trabajo directo con los docentes de las estudiantes incluidas. Sin embargo; se observaron deficiencias en cuanto a la postura de los docentes para incluir estudiantes con NEE, siendo este el móvil de estudio de esta investigación.

3.3. Caracterización de sujetos

La población objeto de estudio de dicha investigación se trató de un total de dos casos presentados, los cuáles se han seleccionado de la siguiente manera:

Dos docentes que están a cargo de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad:

En el caso de la primera docente se tomó en cuenta la práctica docente inclusiva desarrollada con los estudiantes de segundo de secundaria de la institución Mercedes Indacochea de Barranco mientras que en el caso de la segunda docente se consideró la práctica docente inclusiva desarrollada con la estudiante de secundaria. Esta selección se realizó a partir del método del muestreo no probabilístico por juicio o conveniencia se pudo obtener la información necesaria para dar cuenta de los factores que han intervenido en el proceso de educación inclusiva ejecutado por cada uno de los docentes.

Asimismo se consideró que la muestra es significativa ya que se trata de un estudio de dos casos. En ese sentido, es categorizada y suficiente por las siguientes razones:

- Categorizada porque reúne a los diferentes actores involucrados en los casos de educación inclusiva de la institución educativa Mercedes Indacochea de Barranco.
- Suficiente porque se compone de la adecuada proporción de actores relevantes para investigar los dos casos.

Por su parte, el criterio diferencial de esta muestra se refiere a que cada uno de estos casos alude a discapacidad y Mientras que el criterio de homogeneidad alude a que estas experiencias pertenecen al nivel de educación secundaria, cabe señalar que estos preceptos son considerados buenos móviles para practicar la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad.

3.4 Trayectoria Metodológica

En este sentido, para llevar a cabo este trabajo se hizo necesario evaluar el tipo de investigación en la cual se puede desarrollar la temática, si bien es cierto se pueden encontrar dos tipos de investigaciones las empíricas y las no empíricas; entre tanto las empíricas, se basan en datos humanistas, es decir en datos que no son cuantitativos, sino que se basan en generar teorías a partir de hechos; mientras que las investigaciones no empíricas se basan en el estudio de las ciencias puras o aplicadas, es decir, las matemáticas, física, etc., ahora bien, este trabajo se centró en una investigación empírica de tipo cualitativa específicamente llevada a un estudio de caso referente al tema de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de la institución educativa Mercedes Indacochea de Barranco.

A todas estas, en el contexto de estudio se encontraron dos casos específicos que representan la causa de la problemática existente aludida al tema del desinterés o desánimo por parte de los docentes en relación a la inclusión educativa de estudiantes con necesidades especiales. En virtud del tipo de investigación escogida el diseño de estudio a desarrollar comprende cinco faces según Montero y León, (2002) citado en (Murillo, 2010) las cuales se señalan a continuación:

- **Selección y definición del caso:** en esta primera fase se procede a caracterizar el contexto de modo tal que se pueda identificar el caso para definirlo y darle seguimiento.
- **Elaboración de una lista de preguntas:** para darle seguimiento al caso encontrado es necesario elaborar un conjunto de preguntas que permitan identificar los factores que están latentes y ocasionan la problemática a estudiar.

- **Localización de las fuentes de datos:** en esta tercera etapa se procede a buscar las fuentes primarias de información o sujetos que ayudaran a concatenar ideas diferentes para finalmente contrastar y establecer hipótesis.
- **Análisis e interpretación:** luego de obtener la información de los sujetos seleccionados se estudian los datos cualitativos y se interpretan de forma tal que la información obtenida permita categorizar y darle sentido a las hipótesis planteadas.
- **Elaboración del informe:** esta última etapa se considera la más extensa de la investigación, ya que en ello se representa la historia cronológicamente, es decir, se describe el caso minuciosamente.

En relación a este caso de estudio los elementos muestrales estuvieron constituidos por docentes de secundaria, profesionales de la educación a quienes se les aplicó las técnicas e instrumentos necesarios para la resolución de la problemática planteada, entre tanto el método de investigación escogido es de gran importancia para desarrollar ciencias humanas y sociales lo que implica que mediante la indagación y el seguimiento del caso se logró dar respuesta a las interrogantes planteadas.

3.5 Técnica e instrumento de recolección de datos

Las técnicas e instrumentos se refieren a los medios utilizados para llevar a cabo la investigación, entre tanto en este trabajo, las técnicas seleccionadas fueron: el cuestionario y la entrevista. Ahora bien, el cuestionario con preguntas abiertas el cual se aplicó antes de la entrevista para caracterizar a los participantes y conocer su experiencia previa, se preguntó sobre; la edad, sexo, ciclo de estudios, cursos sobre educación inclusiva que ha llevado dentro y fuera de su formación docente, si ha asistido a capacitaciones sobre educación inclusiva y si ha tenido experiencia previa de trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales (Ver anexo B).

Con respecto a la entrevista, se consideró realizar una entrevista a profundidad dado que "es un encuentro presencial con los participantes para conocer y comprender los acontecimientos, experiencias y situaciones desde sus propias palabras" (Anguera, 1988). Así pues, para llevar a cabo las entrevistas, se construyó una guía semiestructurada basada en 15 preguntas abiertas y generales (Ver anexo C). Para

profundizar sobre las concepciones y creencias de los participantes y cumplir con el objetivo de la investigación, se consideraron los siguientes aspectos: la experiencia previa con personas con necesidades educativas especiales, la formación docente sobre educación inclusiva en el pregrado y la experiencia en la práctica pre-profesional con estudiantes con necesidades educativas especiales. Para conocer la experiencia previa del participante, se comenzó con la siguiente: Según la estrategia cualitativa, se han utilizado varias técnicas de recolección de información a fin de contrarrestar las limitaciones que pudieran tener cada una de éstas al ser usadas de forma única, es decir, se ha tratado de que estas técnicas se complementen. La triangulación de los resultados contribuye a examinar su consistencia, profundizar en su interpretación y corregir posibles sesgos en el análisis.

Entre tanto, las técnicas e instrumentos empleados son los siguientes: Entrevista Sema-estructurada: Se aplicó una entrevista sema-estructurada a cada docente inclusivo, según la guía de entrevista elaborada. Se consideró que las entrevistas fueran realizadas luego de haber llevado a cabo, por lo menos, una observación de un área. El uso de las técnicas mencionadas permitió que se tuvieran en cuenta los discursos de los docentes y, a la vez, sus conductas. Por ejemplo, para recoger información sobre las actitudes de los docentes acerca del proceso de educación inclusiva que ejecutaron y que, actualmente, llevan a cabo, además de aplicar entrevistas semi-estructuradas a cada uno de ellos docentes,

En cuanto a la utilización de estrategias didácticas innovadoras se han utilizado las siguientes técnicas: entrevistas a los docentes, observaciones de las sesiones de clase, prueba de conocimiento y la revisión documental, a fin de obtener información sobre los tipos de adaptaciones curriculares efectuadas, el uso de materiales didácticos que realizan los docentes, la existencia de un ambiente y clima inclusivo y la aplicación de instrumentos de evaluación adaptados, entre otros. Para recoger información sobre el entorno socioeducativo, se han utilizado las técnicas de entrevista semi-estructurada a los docentes y observación de sesiones de clase, las cuales permitieron conocer los apoyos recibidos del SAANEE, padres de familia y comunidad educativa.

Finalmente, por medio de esta estrategia cualitativa se buscó formular explicaciones basadas en la subjetividad y las conductas observadas, contrastando los

datos e información recogida con la teoría y conocimiento sobre la temática, no dando lugar a la interpretación estadística ni matemática, sino sometiendo a criterios de credibilidad y confirmación. En relación con la información de la entrevista semi-estructurada se decidió realizar entrevistas semi-estructuradas con la finalidad de no inducir respuestas y dar la libertad de referirse a temas según sus propios intereses, situaciones y contextos a los que están sujetos en su labor profesional. Esta técnica nos permitió conocer de manera profunda la visión de la integración desde la experiencia de los involucrados, información que de otra manera no podríamos haber obtenido, ya que se buscaba conocer el proceso de inclusión desde sus inicios por medio de distintos puntos de vista.

Cabe destacar que, se realizaron observaciones reiteradas en el establecimiento elegido, las cuales se registraron en notas de campo que a su vez fueron consideradas como información complementaria, con el fin de ampliar la visión de cómo se lleva a cabo el proceso de Integración en el establecimiento educacional antes mencionado. Estas observaciones nos permitieron obtener de primera fuente información directa del hecho mismo, sin intermediarios que pudieran tergiversar (anexo)

3.6 Análisis de la información

Luego de la transcripción de los audios de las entrevistas, se procedió a realizar una codificación abierta de cada entrevista, en base a la información significativa que brindaron los participantes sobre sus actitudes respecto a la educación inclusiva, así como sobre los elementos más trascendentes y repetitivos de sus respuestas. Luego de ello, los códigos fueron agrupados en categorías más amplias, de modo que favoreciera la integración de la información. Después, se revisaron las categorías, con el fin de seleccionar las categorías más significativas y establecer la lógica y organización de los resultados. Además, se realizó el cruce entre la información recopilada sobre los participantes a partir del cuestionario y de la entrevista. Para el análisis correspondiente, se utilizó como apoyo el programa Atlas.Ti 7.0 y el programa Excel.5

Ahora bien, la información recabada a través de la entrevista fue organizada para responder al problema y al objetivo de la investigación. Por tanto, en primer lugar, todas las entrevistas grabadas fueron transcritas, luego, estas se revisaron y editaron con la

finalidad de separar elementos insustanciales propios del lenguaje oral. Esta última actividad se realizó con sumo cuidado debido a que las reiteraciones y énfasis en las expresiones podrían denotar un significado especial del contenido tratado. Cada entrevista fue etiquetada (asignada un número o “nombre” distintivo”, Ejm. A1) para facilitar su ubicación. También se marcó la diferencia entre el texto que corresponde al entrevistador y el que corresponde a la respuesta del entrevistado.

En el primer caso, se escribió con mayúscula, y en el segundo, con minúscula. El cuerpo del texto de cada entrevista, se seleccionó y organizó teniendo en cuenta las categorías preconcebidas y las emergentes. Este proceso fue codificado con la finalidad de seleccionar e identificar los patrones existentes, y llegar a conclusiones válidas que den respuesta al problema de investigación. En consideración de ello, se entiende que “Los datos recogidos constituyen las piezas que el analista se encarga de ir encajando utilizando la evidencia recogida para orientar la búsqueda de nuevas evidencias susceptibles de incorporarse a un esquema emergente de significados que da cuenta de la realidad estudiada” (Rodríguez, et. al. 1996).

3.7 Rigor científico

- a. **Credibilidad:** Se identificó y analizó los tipos de actitud que disminuyen la calidad de la inclusión. Todos los tipos de actitud encontrados, fueron analizados con fines de determinar en qué grado afectan la calidad de la inclusión.
- b. **Transferibilidad:** La investigación sirvió para otras investigaciones que se relacionen o tengan que ver con temas relacionados a la actitud de los docentes frente a la inclusión, con fines de determinar en qué grado afectan la calidad de la inclusión de los estudiantes.
- c. **Dependencia:** Se analizó actitud por actitud con mucho cuidado y coherencia a través de las guías de observación y las fichas de registro para la investigación del tema, logrando obtener la información necesaria para el tema de investigación.

IV. Resultados

4.1 Descripción de los Resultados

Bajo el análisis, del objetivo de investigación, el cual fue la práctica docente inclusiva de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad en Instituciones Educativas, mediante la metodología escogida, se identificaron dos casos, que efectivamente respondían al móvil planteado. A pesar de que, la educación inclusiva en las instituciones educativas de básica regular, es un hecho que se viene dando a partir del 2003, se observó que no hay resultados favorables hasta hoy, y esto se debe a las actitudes que presentan los docentes, que aluden a una falta de conocimientos sobre las características de estas personas, falta de recursos, falta de tiempo, pero sobre todo por ideas equivocadas que propician actitudes de rechazo y segregación.

De los resultados presentados, se puede afirmar que, para identificar las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en las instituciones educativas del nivel Secundario de la Institución Educativa Mercedes Indacochea de Barranco del distrito de Barranco, se les aplicó una Ficha de observación y una entrevista semiestructurada y un cuestionario, logrando identificar a través de los resultados un nivel bajo en las dimensiones de las actitudes de conocimiento, afectivo y conductual, lo que significa que los docentes del nivel secundaria de la institución Mercedes Indacochea del distrito de Barranco no tienen conocimiento sobre inclusión educativa y las características de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, tampoco realizan un análisis reflexivo de sus actitudes, ni desarrollan estrategias para el cambio de estas actitudes hacia los estudiantes incluidos en su institución.

De igual forma se diagnosticó que no se ha diseñado un programa de estrategias metodológicas para el cambio de actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en las instituciones educativas del nivel secundaria del distrito de Barranco, no incluyendo propuestas de estrategias metodológicas para el cambio de actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, por lo que se considera debería ser incluido en el plan educativo, con la finalidad de constituirse en un aporte que permitirá contribuir a futuras investigaciones y nuevas estrategias para el cambio de actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales.

A partir de los resultados, no se evidenciaron concepciones relativas al rol docente en la educación inclusiva, sin embargo, es importante analizar cuáles son las demandas y dificultades que impiden la puesta en práctica en aulas regulares, puesto que en primer lugar, la mayoría de participantes ha manifestado que deben brindar apoyo especializado a sus estudiantes con discapacidad, sin embargo, reportan que les falta tiempo para adaptar materiales y que si se toma mucho tiempo enseñando de manera personalizada al estudiante con discapacidad, se dejará de lado a los demás estudiantes.

También señalan que se debe promover el aprendizaje de todos los estudiantes sin excepción y, de esta forma, no solo enfocarse en las necesidades específicas que la norma caracteriza, no obstante, desconocen cómo implementar estrategias inclusivas en sus aulas, además, se evidencia una falta de información sobre cuál es el proceso para diagnosticar a un estudiante con necesidades educativas especiales, ya que esta no es una labor que le compete únicamente al docente. Aunado a ello, los participantes no están contando con un soporte constante de parte de los docentes principales con los cuales trabajan en el aula. Tampoco cuentan con el apoyo de los padres de familia ni de los otros miembros de la comunidad educativa, sobre todo, en el caso de los participantes que practican en colegios públicos.

V. Discusión

5.1. Discusión de los resultados

En relación a ello, Sánchez, et. al. (1996, citado en López, 2008), describen que "la actitud favorable del docente no es suficiente, sino que es necesario recibir información, lo cual le permite estar preparado y reconocer las acciones a realizar en el proceso de inclusión". Pero para Goleman (1999, citado por Saavedra, 2014), "es importante proporcionar modelos de mejores prácticas, que permitan a los docentes reflexionar y tomarlas como modelos a seguir para su trabajo". Por lo que si se comparan resultados de las tres dimensiones, se puede aseverar que con inciden por los dos docentes, lo que significa que en un porcentaje mínimo de docentes consideran que la inclusión es un derecho de los estudiantes con necesidades educativas especiales, es decir que en tema de inclusión muy poco se ha avanzado.

Analizando los resultados y de acuerdo a los estudios realizados por Velásquez (2012, citado por Britto, 2018), Se puede observar que a pesar de la normativa existente al respecto, persisten actitudes de rechazo, desconocimiento y hasta falta de identificación hacia las personas con necesidades educativas especiales y que según Goleman citado por Saavedra, 2014 debemos autorregular, lo cual se logrará con un cambio de actitud hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. La dimensión cognitiva y afectiva se aproximan de acuerdo a los resultados se pudo interpretar que los docentes consideran que los estudiantes con necesidades educativas especiales no alcanzan aprendizajes esperados.

De acuerdo a los resultados obtenidos y a los antecedentes de estudio de Scruggs y Mastropieri (1996, citado en López, 2008) , las actitudes docentes son un tema de álgida preocupación, si se lleva a la realidad de esta investigación se observa que ocurre de manera similar el hecho de que muchos docentes pueden estar de acuerdo con la inclusión, pero como un tema aparte sin involucrarse, considerando no estar preparado para ello, es importante, según Leithwood (2009, citado por Britto, 2018) que como docentes, puedan convertirse en líderes transformacionales, lo cual implica asumir el desafío con un buen desempeño, influyendo de manera indirecta en el cambio, actitudes que permitan aceptar la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Considerando estos resultados, para los participantes es fundamental tener una programación abierta y flexible la cual responda a las diferencias individuales de sus estudiantes. No obstante, consideran que les falta tiempo y les preocupa dejar de lado a los demás estudiantes, los cuales son resultados que coinciden con una investigación donde se evidencian actitudes en relación a la educación inclusiva de estudiantes de segundo grado de educación secundaria., anterior (Choza, 2012, citado por Britto, 2018). A pesar de la falta de tiempo, sería necesario profundizar cuán motivados se sienten para invertir una mayor cantidad de tiempo y cambiar sus prácticas cotidianas, tal como lo refiere Villalobos (2012, citado por Saavedra, 2014).

VI. Conclusiones

6.1 Conclusiones

A partir de los resultados sobre las Actitudes de los participantes, se ha evidenciado que no cuentan con información suficiente sobre los cuatro componentes esenciales para asegurar una educación inclusiva de calidad (disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad) y que las instituciones educativas en las que realizan sus prácticas docentes en la institución educativa, por lo que se pone a consideración las siguientes conclusiones.

1. La primera condición favorable al proceso de educación inclusiva para estudiantes con necesidades educativas asociadas a la discapacidad ha sido el fortalecimiento de la actitud positiva del docente para educar a los estudiantes con discapacidad. Este fortalecimiento se ha dado a través de las experiencias previas, la capacitación en la temática de educación inclusiva y el reconocimiento de beneficios, hechos que no solo han predisposto a los docentes a este tipo de práctica educativa sino que también los ha motivado a que busquen y apliquen estrategias inclusivas.
2. Existe un avance a nivel normativo en lo referente a la política de educación inclusiva para personas con discapacidad. Este avance se da en conformidad con las normas internacionales que existen sobre la materia, las mismas que constituyen el marco referencial e ideal al que los países apuntan con relación al derecho a una educación de calidad y que respete el derecho a la igualdad de todos y todas. Sin embargo, existe aún una brecha entre el ideal normado y el servicio educativo efectivamente brindado, pues como se ha visto, aún en casos paradigmáticos como el caso español, la implementación de este tipo de políticas supone grandes retos, especialmente en lo referido a la profesionalización y especialización de los docentes como al involucramiento de los padres de familia y de la comunidad en el proceso educativo.
3. Las experiencias estudiadas dan cuenta de no hay un gran avance en la ejecución de la política de educación inclusiva para personas con discapacidad que implementa el Ministerio de Educación, pues evidencian, por un lado, un incremento en el acceso a la educación en aulas regulares por parte de estudiantes con discapacidad, y por otro lado, un acercamiento progresivo al

enfoque del modelo social, al ir, paulatinamente, dejando de lado la educación de estos estudiantes en aulas especiales.

4. Tras el estudio realizado, se debe indicar que si bien se analizaron experiencias de educación inclusiva calificadas como exitosas, en el procesamiento de la información recogida durante el trabajo de campo se constató que, a pesar que éstas destacaron positivamente en comparación con otras, también mostraron algunas deficiencias que limitaron el éxito del proceso de inclusión educativa para estudiantes con NEE asociadas a discapacidad.
5. Asimismo, se concluye que en los procesos educativos estudiados han confluído diversos actores y factores que, al interrelacionarse, han influido de forma positiva o negativa en la práctica docente inclusiva. Es decir, el éxito o el fracaso de estos procesos educativos inclusivos ha sido multifactorial.
6. La primera condición favorable al proceso de educación inclusiva para estudiantes con necesidades educativas asociadas a la discapacidad ha sido el fortalecimiento de la actitud positiva del docente para educar niñas y niños con discapacidad. Este fortalecimiento se ha dado a través de las experiencias previas, la capacitación en la temática de educación inclusiva y el reconocimiento de beneficios, hechos que no solo han predisposto a los docentes a este tipo de práctica educativa sino que también los ha motivado a que busquen y apliquen estrategias inclusivas.
7. La segunda condición favorable ha sido la utilización oportuna y efectiva de estrategias innovadoras y pertinentes al tipo de discapacidad por parte de los docentes de los casos investigados. En ambas experiencias, la principal estrategia usada fue la adaptación curricular, específicamente en los siguientes aspectos: adopción de técnicas diferenciadas de enseñanza; aplicación de estrategias para crear un ambiente propicio para el proceso; y aplicación de técnicas para crear un clima inclusivo.
8. La tercera condición favorable para la eficacia del proceso ha sido la adecuada articulación y apoyo del entorno socioeducativo conformado por actores tales como familia, comunidad, colegas docentes, directores del colegio, funcionarios

del SAANEE y compañeros y compañeras de aula, quienes contribuyeron desde sus propios roles a mejorar el proceso de educación inclusiva.

9. Los principales aportes de los actores del entorno socioeducativo fueron: sensibilización y capacitación del docente (SAANEE); apoyo en la práctica docente y en la elaboración de materiales (colegas y directores); refuerzo del sentido de pertenencia e inclusión (padres de familia y compañeros de aula); colaboración para la aplicación de estrategias educativas y asunción de sentido de responsabilidad por parte del estudiante con NEE asociadas a discapacidad (compañeras y compañeros de aula).
10. En los casos estudiados se pudo observar que las prácticas educativas inclusivas beneficiaron a los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad en lo referente a una mejor determinación de logros de aprendizaje significativos, incremento del grado de autonomía e incremento del grado de socialización. Asimismo, estas prácticas han beneficiado también a los docentes y al alumnado en general con el que los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad comparten el aula.
11. Tomando a la educación como fin y como medio para lograr el desarrollo integral de los seres humanos, se puede afirmar que el proceso de educación inclusiva no solo ha permitido que los docentes comiencen a tomar conciencia de los derechos educativos de sus estudiantes incluidos sino que, también, perciban positivamente a la diversidad como enriquecedora de la experiencia de enseñanza-aprendizaje. Ello ha incrementado en los docentes su sensibilidad humana, motivándolos a mejorar su desempeño laboral a fin de brindar una atención de calidad y permitiéndoles, a su vez, reconocerse como referentes inclusivos para otros docentes.
12. Con relación a los beneficios en el alumnado en general, los docentes identifican que la inclusión en aulas regulares de estudiantes con discapacidad permite a sus compañeros de aula formar parte de un ambiente en donde, a través de charlas y ejercicios de grupo, se aprecie y valore la diversidad y se tenga conciencia sobre los derechos de las personas con discapacidad. Asimismo, el proceso inclusivo ha permitido que el alumnado desarrolle valores tales como el respeto, aceptación y solidaridad.

13. A la par de las condiciones favorables mencionadas, se han identificado condiciones que limitaron el éxito del proceso educativo y que tienen como causas principales, por un lado, una deficiencia en competencias pedagógicas por parte de los docentes, y por otro lado, que estos aún no tienen una interiorización total del enfoque social. Estas condiciones demuestran una ambivalencia entre el discurso y la práctica pedagógica ejercida en los casos estudiados, y en consecuencia generan una afectación al derecho de los niños y niñas con discapacidad para su realización humana plena, pues impiden el desarrollo de todas sus capacidades.
14. La primera gran condición desfavorable consiste en que los docentes priorizan, en el caso de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad, el logro en aspectos sociales, en detrimento de los logros en los demás aspectos cognitivos, debido a que tienen bajas expectativas y metas de aprendizaje para estos niños y niñas. Esta condición obedece, a su vez, a diversos sub factores tales como la existencia de prejuicios sobre la capacidad de aprendizaje de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad (que se evidencia a través del uso de lenguaje peyorativo), así como la resistencia al cambio del esquema tradicional de enseñanza.
15. La segunda condición desfavorable consiste en que los docentes muestran dispedagogías que dificultan el aprendizaje de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad, ya que si bien los docentes realizan correctamente adaptaciones en la etapa de la planificación y elaboración de materiales educativos, no hacen uso de estos o hacen un uso insuficiente de ellos en las sesiones de clase, recurriendo más bien al uso de técnicas tradicionales de enseñanza que no responden a las necesidades especiales de los niños y niñas con discapacidad. Esta situación tiene como origen que los docentes presentan, al igual que en la condición anterior, una resistencia al cambio de esquema tradicional de enseñanza, por lo que tienden a la homogenización de las estrategias y técnicas sin diferenciar las necesidades de sus alumnos y alumnas.
16. Asimismo, se debe a que existe en los docentes la creencia de que las adaptaciones curriculares no es posible en todas las materias y contenidos del

currículo, sino solamente en algunas de ellas .aprecie y valore la diversidad y se tenga conciencia sobre los derechos de las personas con discapacidad. Asimismo, el proceso inclusivo ha permitido que el alumnado desarrolle valores tales como el respeto, aceptación y solidaridad.

VII. Recomendaciones

7.1 Recomendaciones

Una vez culminada la investigación se recomienda a los organismos públicos y políticos, así como a los docentes y a todos los involucrados en el proceso de formación académica y educativa:

- 1- Analizar a cabalidad las normas y leyes establecidas en materia de educación e inclusión de personas con necesidades educativas especiales, con el fin de otorgar un tratamiento jurídico, enmarcado en la remodelación o reestructuración de los lineamientos establecidos en esta materia, de tal manera que puedan ser fortalecidos y rescatados para su aplicación obligatoria en el país.
- 2- Promover charlas y talleres informativos, capaces de promover la motivación docente hacia la inclusión de personas con NEE, en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- 3- Facilitar herramientas metodológicas y lúdicas que favorezcan el proceso de enseñanza en las aulas a las personas con discapacidad.
- 4- Garantizar una preparación y actualización constante a nivel pedagógico y curricular para contribuir con los docentes en su buen desempeño de inclusión.
- 5- Brindar asesoría integral a padres y representantes sobre los derechos de los estudiantes con NEE, para que sean garantes del cumplimiento de los mismos.
- 6- Otorgar herramientas a nivel social y educativo para que los padres y representantes sean partícipes y colaboradores en el proceso educativo de sus hijos.
- 7- Indagar mediante pruebas diagnosticas el conocimiento de los docentes del I.E. Mercedes Indacochea de Barranco, en fin de establecer criterios de selección sobre las habilidades y actitudes presentadas por los docentes en el tema, así podrán tomar medidas específicas para favorecer el desarrollo de la inclusión.
- 8- Ofrecer herramientas y preparación continua al personal del I.E. Mercedes Indacochea de Barranco, para que pongan en práctica sus conocimientos y actitudes positivas.
- 9- Ofrecer información a los estudiantes para que acepten en su espacio formativo a las personas con NEE y comprendan que todos poseen los mismos derechos.

10-Involucrar a la sociedad a través de los medios de comunicación social y redes sobre el proceso de aprendizaje que requieren las personas con NEE, para sensibilizar a la población con relación a este tema y así crear un sentido de interés social a la inclusión.

VIII. Referencias

- Ainscow, M. (2003) *Necesidades especiales en el aula: guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Britto, K. (2018). *Concepciones y creencias sobre la educación inclusiva de estudiantes universitarios de la carrera de educación primaria*. Recuperado de: http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/12034/Britto_Gonzales_Concepciones_creencias_educaci%C3%B3n1.pdf?sequence=1
- Cerón, E. (2015). Recuperado de: *Educación Inclusiva “Una mirada al Modelo de Gestión de la Institución Educativa*. Recuperado de: <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/7859/CeronVegaEdithYomara2015.pdf?sequence=1>
- Chipana, M. (2016). *Intervención de los docentes en el proceso de adaptación del niño con necesidades educativas especiales a un aula regular de Educación Inicial en cuatro Instituciones del distrito de Cercado de Lima*. Recuperado de: http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/7359/CHIPANA_SALAZAR MARIA INTERVENCION.pdf?sequence=1
- Concha (2010). *Estudio de caso, según Mertens*. Recuperado de: [https://books.google.co.ve/books?id=m5FcDwAAQBAJ&pg=PT82&lpg=PT82&dq=Concha+\(2010\).+Estudio+de+caso,+seg%C3%BAn+Mertens.+Recuperado&source=bl&ots=YgHQiNHAQ1&sig=c0XQHmz2PIIahJlpCMdUwtrapzQ&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjWoN2ViuTfAhVGd6wKHZTKD0UQ6AEwBnoECAMQAQ#v=onepage&q=Concha%20\(2010\).%20Estudio%20de%20caso%2C%20seg%C3%BAn%20Mertens.%20Recuperado&f=false](https://books.google.co.ve/books?id=m5FcDwAAQBAJ&pg=PT82&lpg=PT82&dq=Concha+(2010).+Estudio+de+caso,+seg%C3%BAn+Mertens.+Recuperado&source=bl&ots=YgHQiNHAQ1&sig=c0XQHmz2PIIahJlpCMdUwtrapzQ&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjWoN2ViuTfAhVGd6wKHZTKD0UQ6AEwBnoECAMQAQ#v=onepage&q=Concha%20(2010).%20Estudio%20de%20caso%2C%20seg%C3%BAn%20Mertens.%20Recuperado&f=false)
- Hernández, Fernández y Baptista (2010). *Metodología de la investigación*. 5ta ED. McGraw-Hill Interamericana. Mexico.
- Herrera, M. (2012). *Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de primaria de los liceos Navales del Callao*. Recuperado de: http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1161/1/2012_Herrera_Actitudes-hacia-la-educaci%C3%B3n-inclusiva-en-docentes-de-primaria-de-los-liceos-navales-del-Callao.pdf

- Jiménez, M. (2008). *Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión determino. Consecuencias para el ámbito educativo*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514135010.pdf>
- Méndez, R. (2007). *Las actitudes de los estudiantes hacia la universidad como indicador de calidad*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=107982>
- Minedu (2007). *La década de la educación inclusiva 2003-2012. Conferencia desarrollada en Lima por Dr. Gordon Portter* (Minedu /Telefónica 2007). Recuperada de: www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/.../2013/decadadelaeducacioninclusiva.pdf
- Mucha, E. (2017). *Situación de las escuelas inclusivas de la provincia de Huancayo: el caso de la IEN° 30216 y la IEN° 30012*. Recuperado de: <http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/1669/T010-%20DNI%2042391949-T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Murillo, J. (2010). *Estudio de casos*. Universidad de Madrid. Recuperado de: <https://docplayer.es/18692273-La-entrevista-metodologia-de-investigacion-avanzada-prof-javier-murillo-torrecilla.html>
- Ley General de Educación 2003 Ley N° 28044. <http://www.ccec.edu.pe/files/pdfs/Reglamento-Ley-N-28044.pdf>
- López, O. (2008). *La Inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Recuperado de: http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/615/Lopez_mo.pd;jsessionid=2A71D96C1114E817E35799C8EF343177?sequence=1
- Pulido, O. (2018). *Gobernabilidad, política pública y gestión pública*. Recuperado de: [www.academia.edu/4034872/Gobernabilidad política pública y gestión pública](http://www.academia.edu/4034872/Gobernabilidad_politica_publica_y_gestion_publica)
- Quintanilla, L. (2015). *Un camino hacia la educación inclusiva: análisis de normatividad, definiciones y retos futuros*. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/43135/1/1026265634.2014.pdf>

- Ramos, C. (2006). *La inclusión social*. Recuperado de: <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/13263/00781886.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Saavedra, (2014) en su Tesis Doctoral “*Estudio de Caso de dos Experiencias ganadoras del III Concurso Nacional Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva*” (2010).recuperado de: http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5524/SAAVEDR A_HERNANDEZ_ORIEGA_ESTUDIO_INCLUSIVA.pdf.txt?sequence=6
- Suni, F. (2008). *Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4595/459553539013/html/index.html>
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Ministerio de Educación y Ciencia España. Salamanca, España. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO (2001). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Educación para todos: El operativo de la calidad*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO (2005). *Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva*. América Latina, regiones Andina y Cono Sur. International Bureau of Education: Buenos Aires.
- Velázquez, E. (2015). *La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas*. Recuperado de: https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/76601/1/DDOMI_Velazquez_Barragan_E_Laimportanciadlaorganizacionescolar.pdf
- Vélez, V. (2016). *Educación inclusiva para personas con discapacidad en la Provincia de Buenos Aires*. Recuperado de: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/9563/2/TFLACSO-2016VVP.pdf>

Anexos

Anexo 1: Cuestionario DATOS SOBRE EL/LA DOCENTE

Preguntas	Repreguntas
1. Nombre 1. ¿Ha tenido alguna experiencia personal con una persona con discapacidad intelectual leve y/o estudiantes o NEE?	Considerar: cuál fue la actitud de los docentes fuera de la institución educativa, dentro de sus prácticas docentes.
¿Podría describirme cómo ha sido esa experiencia?	
2. Sexo Femenino Masculino 2. ¿En qué consistió tu formación docente sobre la educación inclusiva?	Dentro de tu plan de estudios ¿Qué cursos han tratado este tema? - ¿Qué te hubiese gustado aprender en tu formación de pregrado sobre educación inclusiva?
3. Edad	
4. Estudios realizados sobre inclusión 3. ¿Cuál consideras que es tu rol como docente en el proceso de educación inclusiva?	- ¿Con qué recursos cuenta un docente para la educación inclusiva? - ¿Cuál es el rol de los otros agentes educativos?
5. ¿Alguna vez ha llevado en su malla curricular su plan de estudios?	curricular cursos sobre Educación Inclusiva en su plan de estudios?
4. Educación Inclusiva a. Educación Inclusiva	- ¿Qué implica una educación inclusiva? - ¿Cuáles son las características de los estudiantes y alumnas de inclusión?
b. Investigación y práctica 6: interacción y práctica en aulas	- ¿Cómo es un aula inclusiva? - ¿Qué piensas sobre incluir a estos estudiantes en aulas regulares?
6. ¿Has llevado alguna capacitación o curso sobre Educación Inclusiva dentro de tu práctica docente SI NO	- ¿Qué piensas sobre la normativa de incluir a estos estudiantes en aulas regulares? - ¿Por qué es importante la educación inclusiva? - ¿Crees que tu experiencia cercana ha influenciado en tu forma de pensar? - ¿Piensas que hay diferencias entre los tipos de discapacidad?
7. ¿Cuáles y bajo qué institución?	Considerar: el término usado por el docente (estudiantes habilidades docentes profesionales)
8. ¿En qué institución realizas tu práctica docente?	diferentes, estudiantes especiales, estudiantes con discapacidad, estudiantes con problemas de aprendizaje, estudiantes necesidades educativas especiales, entre otros)
9. ¿Has tenido experiencia previa de trabajo con personas con Necesidades Educativas Especiales? Considerar: dentro y fuera de las prácticas docente.	y fuera de las prácticas docente.

5. Reflexiones finales

Anexo B: Guía de Entrevista

Anexo 2:

Consentimiento informado

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES El propósito de este protocolo es brindar a los y las participantes en esta investigación, una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella. La presente investigación es conducida por Bertha Sota Zúñiga, alumna del Taller de Tesis del doctorado en Educación de la Universidad Particular Cesar Vallejo de la sede central, y supervisada por la doctora Paula Viviana Liza Dubois, asesora y docente de la misma universidad. La meta de este estudio es ver las Actitudes de los docentes frente a la inclusión: estudio de caso, conocer las actitudes de docentes en la práctica docente de las docentes incluidas, formación sobre la educación inclusiva. Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder una entrevista, lo que le tomará aproximadamente 50 minutos de su tiempo. La conversación será grabada, así el investigador podrá transcribir las ideas que usted haya expresado. Una vez finalizado el estudio las grabaciones serán destruidas. Su participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y para ello, se asignará un código a cada participante de modo que esté protegida su identidad. La información recogida no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación. Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del estudio, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además, puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómoda o incómodo, frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder. Muchas gracias por su participación. Yo,

_____ doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria. He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he tenido la oportunidad de discutir y hacer preguntas sobre el estudio. Al firmar este protocolo estoy de acuerdo con que mis datos personales podrían ser usados guardando la confidencialidad de los mismos, según los requerimientos del análisis de información de la investigación en la que estoy

participando. Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí. Entiendo que recibiré una copia de este protocolo de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con Bertha Sota Zúñiga o al celular: 965774744

_____ Nombre completo del (de la) participante Firma Fecha

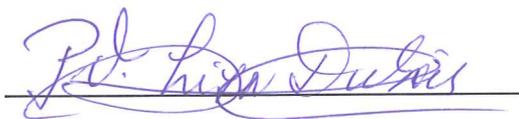
_____ Nombre del Investigador responsable F

Acta de Aprobación de originalidad de Tesis

Yo, Paula Viviana Liza Dubois, docente de la Escuela de Postgrado de la UCV y revisor del trabajo académico titulado “**ACTITUD DE LOS DOCENTES FRENTE A LA INCLUSIÓN: ESTUDIO DE CASO**” de la estudiante **Bertha Sota Zúñiga**; y habiendo sido capacitada e instruida en el uso de la herramienta Turnitin, he constatado lo siguiente:

Que el citado trabajo académico tiene un índice de similitud constato 18% verificable en el reporte de originalidad del programa turnitin, grado de coincidencia mínimo que convierte el trabajo en aceptable y no constituye plagio, en tanto cumple con todas las normas del uso de citas y referencias establecidas por la universidad César Vallejo.

Lima, 01 de Setiembre del 2018



Paula Viviana Liza Dubois

DNI: 08485754

tesis_actualizada_BERTHA.docx



Actitud de los docentes frente a la inclusión: estudio de caso

CASO

AUTOR:

Mgr. Bertha Sota Zuñiga

ASESOR:

Dra. Paula Viviana Liza Dubois

SECCIÓN:

Educación e Idioma

Línea de Investigación:

Resumen de coincidencias

18 %

1	fr.slideshare.net Fuente de Internet	4 %
2	Entregado a Universida... Trabajo del estudiante	3 %
3	gredos.usal.es Fuente de Internet	3 %
4	Entregado a Carlos Tes... Trabajo del estudiante	3 %
5	www.rhface.net Fuente de Internet	2 %
6	eduincluye.blogspot.co... Fuente de Internet	2 %
7	Entregado a Universida... Trabajo del estudiante	2 %
8	Entregado a Universida... Trabajo del estudiante	2 %
9	cybertesis.urp.edu.pe Fuente de Internet	1 %



FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LAS TESIS

1. DATOS PERSONALES

Apellidos y Nombres: (solo los datos del que autoriza)

Sota Zuniga Bertha
D.N.I. : 07391594
Domicilio : Fco. Gama # 550 - Ica - batubuni
Teléfono : Fijo : 224.8423 Móvil : 965.774744
E-mail : b.s.z.b.@hotmail.com

2. IDENTIFICACIÓN DE LA TESIS

Modalidad:

Tesis de Pregrado

Facultad :
Escuela :
Carrera :
Título :

Tesis de Posgrado

Maestría

Doctorado

Grado :
Mención :

3. DATOS DE LA TESIS

Autor (es) Apellidos y Nombres:

Sota Zuniga Bertha

Título de la tesis:

Actitudes de los docentes frente a la
Inclusión: Estudio de caso

Año de publicación :

4. AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE LA TESIS EN VERSIÓN ELECTRÓNICA:

A través del presente documento,

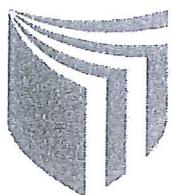
Si autorizo a publicar en texto completo mi tesis.

No autorizo a publicar en texto completo mi tesis.

Checkboxes for authorization, with the first one checked.

Firma : Bertha Sota Z

Fecha : 22 - 01 - 2019



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

AUTORIZACIÓN DE LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

CONSTE POR EL PRESENTE EL VISTO BUENO QUE OTORGA EL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN DE

ESCUELA DE POSGRADO

A LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN QUE PRESENTA:

BERTHA SOTO ZUÑIGA

INFORME TÍTULADO:

ACTITUD DE LOS DOCENTES FRENTE A LA

INCLUSIÓN: ESTUDIO DE CASO

PARA OBTENER EL TÍTULO O GRADO DE:

DOCTORA EN EDUCACION

SUSTENTADO EN FECHA: 09-11-2018

NOTA O MENCIÓN: APROBADO POR MAYORIA



[Handwritten Signature]

FIRMA DEL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN