

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



TESIS

**LAS ACTITUDES DE LAS DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL Y LA
INCLUSIÓN EN EL AULA DE NIÑOS Y NIÑAS CON HABILIDADES
DIFERENTES DE LA RED N° 4 DE LA UGEL PUNO**

PRESENTADA POR:

SARA FARFAN CRUZ

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

**MAGÍSTER SCIENTIAE EN EDUCACIÓN
MENCIÓN EN EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMERA INFANCIA**

PUNO, PERÚ

2018

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



TESIS

LAS ACTITUDES DE LAS DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL Y LA
INCLUSIÓN EN EL AULA DE NIÑOS Y NIÑAS CON HABILIDADES
DIFERENTES DE LA RED N° 4 DE LA UGEL PUNO

PRESENTADA POR:

SARA FARFAN CRUZ

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

MAGÍSTER SCIENTIAE EN EDUCACIÓN

MENCIÓN EN EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMERA INFANCIA

APROBADA POR EL SIGUIENTE JURADO:

PRESIDENTE


.....
Dra. NATALI ARDILES CÁCERES

PRIMER MIEMBRO


.....
Dra. NINFA GENOVEVA RAMOS CUBA

SEGUNDO MIEMBRO


.....
Dra. DANITZA LUISA SARDÓN ARI

ASESOR DE TESIS


.....
Dr. ALFREDO CARLOS CASTRO QUISPE

Puno, 27 de diciembre de 2018

ÁREA: Calidad de la educación para la primera infancia.

TEMA: La actitud de las docentes de educación inicial y la inclusión en el aula de niños y niñas con habilidades diferentes.

LÍNEA: Accesibilidad en la educación en la primera infancia.

DEDICATORIA

A mi familia, motor y motivo en mi superación profesional.

AGRADECIMIENTOS

- A Dios por darme cada día vida y me permite llegar a cumplir mis objetivos y mis sueños.
- A la Universidad Nacional del Altiplano.
- A mi familia con eterna gratitud, por su permanente apoyo moral, que impulso la culminación de la Maestría.

ÍNDICE GENERAL

	Pág.
DEDICATORIA	i
AGRADECIMIENTOS	ii
ÍNDICE GENERAL	iii
ÍNDICE DE TABLAS	vi
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
ÍNDICE DE ANEXOS	x
RESUMEN	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCCIÓN	1

CAPÍTULO I**REVISIÓN DE LITERATURA**

1.1 Marco teórico	2
1.1.1 Actitud	2
1.1.1.1 Características de la actitud	2
1.1.1.2 Teorías de las actitudes.	3
1.1.2 Funciones de las actitudes	4
1.1.3 Educación inclusiva	5
1.1.3.1 Orígenes	5
1.1.3.2 Definición de educación inclusiva.	7
1.1.3.3 Características de la educación inclusiva.	8
1.1.3.4 Importancia de la actitud en el acto educativo	8
1.1.3.5 La educación inclusiva un nuevo enfoque	9
1.1.4 Los docentes ante la diversidad	10
1.1.4.1 Cambio, diversidad y una escuela para todos	11
1.1.5 El docente y los niños(as) con necesidades educativas especiales	13
1.1.5.1 Clasificación de las necesidades educativas especiales	13
1.1.6 El SAANEE	15
1.1.7 La aproximación al perfil del docente inclusivo	17
1.2 Antecedentes	17

CAPÍTULO II**PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

2.1	Identificación del problema	19
2.2	Enunciado del problema	20
2.3	Justificación	20
2.4	Objetivos	21
2.4.1	Objetivo general	21
2.4.2	Objetivos específicos	21
2.5	limitaciones	22
2.6	Hipótesis	22
2.6.1	Hipótesis general.	22
2.6.2	Hipótesis específicas.	22
2.7	Operacionalización de las variables	23

CAPÍTULO III**MATERIALES Y MÉTODOS**

3.1	Lugar de estudio	25
3.2	Población	25
3.3	Muestra	25
3.4	Método de investigación	25
3.4.1	Tipo de investigación	25
3.4.2	Diseño de investigación	26
3.5	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	26

CAPÍTULO IV**RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

4.1	Resultados para conocer las actitudes de las docentes del nivel inicial ante la inclusión de niños y niñas con habilidades diferentes en el aula.	27
4.2	Resultados del nivel de inclusión que presentan las docentes del nivel inicial ante la inclusión de niños(as) con habilidades diferentes en el aula, en la RED n° 4 de la UGEL Puno.	34
4.3	Cruce de variables para el objetivo específico N° 1	41
4.4	Cruce de variables para el objetivo específico N° 2	44
4.5	Cruce de variables para el objetivo específico N° 3	47
4.6	Prueba de hipótesis general	50
	CONCLUSIONES	53



RECOMENDACIONES	55
BIBLIOGRAFÍA	56
ANEXOS	59

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
1. Actitud cognitiva de las docentes del nivel inicial ante la inclusión de niños(as) con habilidades diferentes en el aula, en la Red N° 4 de la UGEL Puno, 2018.	27
2. Actitud afectiva de la educación inclusiva en docentes del nivel inicial ante la inclusión de niños(as) con habilidades diferentes en el aula, en la Red N° 4 de la UGEL Puno, 2018.	29
3. Actitud conductual en docentes del nivel inicial ante la inclusión de niños(as) con habilidades diferentes en el aula, en la Red N° 4 de la UGEL Puno, 2018.	31
4. Práctica de la cultura inclusiva en niños(as) con habilidades diferentes en docentes del nivel inicial de la Red N° 4 de la UGEL Puno, periodo 2018.	34
5. Práctica de políticas inclusivas en niños(as) con habilidades diferentes en docentes del nivel inicial de la Red N° 4 de la UGEL Puno, periodo 2018.	37
6. Práctica inclusiva en docentes del nivel inicial ante la inclusión de niños (as) con habilidades diferentes en el aula, en la Red N° 4 de la UGEL Puno, 2018.	40
7. Actitud docente para la dimensión cognitiva y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N°4 de la UGEL Puno	41
8. Relación entre la actitud docente para la dimensión cognitiva y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N°4 de la UGEL Puno.	43
9. Actitud docente para la dimensión afectiva y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N°4 de la UGEL Puno.	44
10. Relación entre la actitud docente para la dimensión afectiva y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N° 4 de la UGEL Puno.	46
11. Actitud docente para la dimensión conductual y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N° 4 de la UGEL Puno.	47
12. Relación entre la actitud docente para la dimensión conductual y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N° 4 de la UGEL Puno.	49

13. Relación entre la actitud que tienen las docentes de educación Inicial y la inclusión en aula de niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N°4 de la UGEL Puno.

51

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
1. Actitud cognitiva de las docentes del nivel inicial ante la inclusión de niños(as) con habilidades diferentes en el aula, en la Red N° 4 de la UGEL Puno, 2018	28
2. Actitud afectiva de la educación inclusiva en docentes del nivel inicial ante la inclusión de niños(as) con habilidades diferentes en el aula, en la Red N° 4 de la UGEL Puno, 2018	30
3. Actitud conductual en docentes del nivel inicial ante la inclusión de niños(as) con habilidades diferentes en el aula, en la Red N° 4 de la UGEL Puno, 2018	32
4. Práctica de la cultura inclusiva en niños(as) con habilidades diferentes en docentes del nivel inicial de la Red n° 4 de la UGEL Puno, periodo 2018.	35
5. Práctica de políticas inclusivas en niños(as) con habilidades diferentes en docentes del nivel inicial de la Red N° 4 de la UGEL Puno, periodo 2018.	38
6. Practica inclusivas en docentes del nivel inicial ante la inclusión de niños(as) con habilidades diferentes en el aula, en la Red n° 4 de la UGEL Puno, 2018	40
7. Actitud docente para la dimensión cognitiva y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N°4 de la UGEL Puno	41
8. Relación entre la actitud docente para la dimensión cognitiva y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N°4 de la UGEL Puno	43
9. Actitud docente para la dimensión afectiva y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la RED N°4 de la UGEL Puno	44
10. Relación entre la actitud docente para la dimensión afectiva y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N° 4 de la UGEL Puno	46
11. Actitud docente para la dimensión conductual y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la RED N°4 de la UGEL Puno.	47
12. Relación entre la actitud docente para la dimensión conductual y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N° 4 de la UGEL Puno	49
	viii

13. Relación entre la actitud que tienen las docentes de educación Inicial y la inclusión en aula de niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N° 4 de la UGEL Puno.

51

ÍNDICE DE ANEXOS

	Pág.
1. Cuestionario sobre la actitud docente	60
2. Cuestionario para determinar la inclusión en el aula	61

RESUMEN

El presente trabajo de investigación titulado Las actitudes de las docentes de Educación Inicial y la inclusión en el aula de los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N° 4 de la UGEL Puno, concretamente tiene la interrogante que resume el problema investigado, el cual resume: ¿En qué medida se relaciona la actitud que tienen las docentes de Educación Inicial y la inclusión en aula de niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N° 4 de la UGEL Puno? El objetivo general de la presente investigación determina la relación entre la actitud que tienen las docentes de Educación Inicial y la inclusión en aula de niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N° 4 de la UGEL Puno. El tipo de investigación al cual pertenece se enmarca en el descriptivo correlacional, logrando los objetivos planteados como la actitud de las docentes explican en un 52.1% el nivel de inclusión de niños(as) con habilidades diferentes en el aula. Se puede establecer que existe una relación positiva significativa entre la actitud docente de Educación Inicial y la inclusión en el aula de niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N° 4 de la UGEL Puno. Encontrando además que existe una correlación positiva altamente significativa entre la actitud docente para la dimensión afectiva y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades; esta correlación positiva es altamente significativa entre la actitud docente para la dimensión conductual y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes.

Palabra clave: Actitud, dimensión afectiva, docentes, educación inicial, inclusión, habilidades diferentes.

ABSTRACT

The present research work entitled Attitudes of teachers of Initial Education and the inclusion in the classroom of children with different abilities from Network N° 4 of the UGEL Puno, specifically has the question that summarizes the problem investigated, the which sums up: To what extent is the attitude of the teachers of Initial Education related to the inclusion in the classroom of boys and girls with different abilities from the Network N° 4 of the UGEL Puno? The general objective of the present investigation determines the relation between the attitude that the teachers of Initial Education have and the inclusion in classroom of boys and girls with different abilities of the Network N° 4 of the UGEL Puno. The type of research to which it belongs is part of the descriptive correlational, achieving the objectives set as the attitude of teachers explain in 52.1% the level of inclusion of childrens with different skills in the classroom. It can be established that there is a significant positive relationship between the teaching attitude of Initial Education and the inclusion in the classroom of children with different abilities from Network N° 4 of the UGEL Puno. Finding also that there is a highly significant positive correlation between the teaching attitude for the affective dimension and the level of inclusion in the classroom presented by children with skills; this positive correlation is highly significant between the teaching attitude for the behavioral dimension and the level of inclusion in the classroom presented by children with different abilities.

Keywords: Affective dimension, attitude, different skills, inclusion, initial education, teachers

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene por finalidad, contribuir sobre la a importancia de integrar a niños y niñas con habilidades diferentes al sistema educativo desde el nivel Inicial.

La educación inclusiva e integradora es un movimiento de ámbito mundial que ha ido cobrando importancia en los últimos años, especialmente desde que en 1994 la Declaración de Salamanca proclamara la inclusión como medio más eficaz para educar a todos los niños/as y jóvenes en el sistema educativo ordinario, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales y sociales (UNESCO, 1994).

Para autores como Stainback y Stainback (1999) la escuela inclusiva debe servir para ofrecer a cada estudiante la posibilidad de aprender a vivir y trabajar con sus iguales en contextos naturales, de educación integrada y comunidad, para evitar los efectos inherentes a la segregación cuando los estudiantes están en lugares separados, en aulas o centros de educación especial, para hacer lo que es justo y equitativo.

El Capítulo I, denominado revisión de literatura, se encuentra y deslinda terminológico

El Capítulo II, se refiere al Planteamiento del Problema donde se presenta una fundamentación teórica y específica, asimismo planteamientos previos, objetivos de investigación, justificación de estudio, hipótesis.

El Capítulo III, denominado Materiales y Métodos, se da a conocer el tipo de diseño de investigación, la población y muestra, las técnicas e instrumentos utilizados, el plan de tratamiento estadístico de los datos.

El Capítulo IV, se presentan los resultados de la investigación, se encuentran los la tablas y figuras con su respectiva interpretación, por último, se plantea las conclusiones, sugerencias y anexos que se obtuvieron en la investigación.

CAPÍTULO I

REVISIÓN DE LITERATURA

1.1 Marco teórico

1.1.1 Actitud

Pozo y Gómez (1998) señalan que la actitud es la disposición o inclinación hacia alguien o algo, previa valoración, que se hace operativa en motivación y disponibilidad para realizar acciones de aceptación, rechazo e indiferencia.

El concepto de Actitud tomado de las ciencias sociales en el cual nos basamos, en resumen, incluye los siguientes aspectos: es el producto final del proceso de socialización, es aprendida, duradera pero modificable, implica un componente afectivo, y condicionará las respuestas del sujeto hacia determinados grupos, objetos, hechos y situaciones. (Muchnik & Seidman, 1983)

Así se desprende que la actitud del profesor es fundamental en el proceso de inclusión educativa, entendiéndose por actitud una posición u orientación del pensamiento, que se traduce en una forma determinada de pensar, actuar o reaccionar (Beltrán, 1998)

1.1.1.1 Características de la actitud

Eagly y Chaiken (1993) definen a la actitud como una tendencia psicológica porque está relacionada al estado interno de la persona, que predispone a dar respuestas valorativas, sean abiertas o encubiertas, cognitivas, afectivas o comportamentales. Es decir, hacia respuestas que pueden ser positivas o negativas.

1.1.1.2 Teorías de las actitudes.

Según Papalia (1988) en “la teoría del aprendizaje, aprendemos actitudes del mismo modo en que aprendemos todo lo demás, y estas teorías de aprendizaje conciben a las personas como seres primariamente pasivos, cuyo aprendizaje depende del número y de la fuerza de los elementos positivos y negativos previamente aprendidos” (p. 396). También menciona: En “la teoría de la consistencia cognitiva la incoherencia entre dos estados de conciencia hace que las personas se sientan incómodas. En consecuencia, cambian o bien sus pensamientos o bien sus acciones con tal de ser coherentes. Cualquiera de las formas permite que siga pensando que es una persona responsabilizada con el bien común y al mismo tiempo conserva su empleo” (p. 396). Además dice: “la teoría de la disonancia cognitiva, la tendencia natural de los seres humanos a incrementar el valor de lo que han elegido, sea lo que fuere y a minimizar lo que no han elegido” (p. 397)

a. Actitud cognitiva

Basadas en las creencias y valores que una persona posee haciendo referencia a lo que hemos aprendido en nuestra vida. Las creencias que las personas tienen sobre sí mismas y el mundo que les rodea originan las actitudes.

b. Actitud afectiva

Las cuales se basan en los sentimientos que hacen reaccionar a la persona y poder decidir qué actitud tomar ante la situación que se le está presentando en el momento.

c. Actitud conductual

Se basan en una dimensión más fisiológica, es decir en el comportamiento que tenemos cuando estamos dentro de una situación.

1.1.2 Funciones de las actitudes

Cuenca y Portocarrero (2001) señala que Katz consideró en 1960 que las actitudes tienen cuatro funciones fundamentales de naturaleza motivacional:

- a) **Función de conocimiento.** En donde los esquemas cognitivos son importantes porque dan sentido a la experiencia a través de la actitud, ya que brinda un marco de referencia, permitiendo comprender la realidad para desenvolverse en ella con facilidad. Recordar rápidamente la evaluación que se hace de un objeto de actitud permite que cuando la persona se encuentre nuevamente con ese objeto sepa con rapidez si se trata de algo positivo o negativo y evite hacer una nueva evaluación cada vez que se encuentre con dicho objeto de actitud.
- b) **Función utilitaria.** Permite a las personas maximizar las recompensas del ambiente y minimizar los castigos. Esta función toma como base la teoría del aprendizaje, porque 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 razón por la que puede resultar funcional adoptar actitudes semejantes a las de las personas a las que se desea ganar como amigo.
- c) **Función defensiva.** Se busca proteger 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.
- d) **Función valorativa.** A través de esta función las personas expresan sus valores propios y el concepto que tienen de sí mismas. Por otro lado 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.

1.1.3 Educación inclusiva

1.1.3.1 Orígenes

Yadarola (2007) indica que la inclusión tiene su origen en la Conferencia de 1990 de la UNESCO. Donde surge la idea de una “Educación para todos”. Los países precursores son: EEUU y Australia.

Godoy, Meza y Salazar (2004) mencionan que el informe Warnock, brindado por el 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. Este informe permitió 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.

El Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2009) refiere que a partir del informe Warnock, en el marco internacional, se han realizado eventos de singular importancia como: La convención sobre los Derechos del Niño, establece que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena, en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan recibir la atención a sus necesidades educativas y participar activamente en su comunidad. En la conferencia mundial sobre “Educación para Todos” realizada en Jomtiem en marzo de 1990, se establecieron propuestas para incorporar en los sistemas educativos, entre otros, 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. La Conferencia Mundial sobre “Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad Salamanca” (1994), organizada por el Gobierno de España y la UNESCO. Representó una nueva oportunidad internacional para dar continuidad a los

acuerdos de Jomtiem, situando las necesidades educativas especiales dentro de un marco más amplio de una Educación para Todos, formalizando el término educación inclusiva a nivel mundial. El principio rector de este evento fue buscar promover que las escuelas acojan a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas y culturales: Niños con discapacidad o bien dotados, niños de la calle, niños de minorías étnicas, de zonas desfavorecidas o marginales, etc. En el Foro Consultivo Internacional realizado en Dakar en Senegal, en abril del 2000 sobre Educación para Todos, se evaluaron los compromisos asumidos en la Declaración Mundial sobre Educación para todos. En la conferencia de Cochabamba en Bolivia 2001, se convocó a los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe para hacer un balance de los logros y limitaciones del enfoque inclusivo en sus respectivos países, en referencia a los acuerdos suscritos en Jomtiem y Dakar

El Perú asume su compromiso hacia la inclusión educativa a través de diversos documentos legales como: El Acuerdo Nacional de Gobernabilidad, donde se compromete a garantizar el acceso universal e irrestricto a una educación integral, pública, gratuita y de calidad, que promueva la equidad entre hombres y mujeres, afiance los valores democráticos y prepare ciudadanos y ciudadanas para su incorporación activa a la vida social. La Ley General de Educación N° 28044, 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. La Ley General de las Personas con Discapacidad (Ley 27050-1998), 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. El Decreto Supremo N° 026- 003-ED del 11 de noviembre del 2003, donde el gobierno peruano estableció: la Década de

la Educación Inclusiva, con miras a atender a los niños, jóvenes y personas con discapacidad en el Perú y a exigir que el Estado rinda cuentas de lo actuado en esta materia al cabo de los diez años. Así mismo mediante Decreto Supremo N°006-2006-ED, crea la Dirección Nacional de Educación Básica Especial dándole rango y autonomía frente a la anterior estructura orgánica que la hacía dependiente de la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria. Este cambio permitió el diseño de las políticas de la Educación Básica Especial, así como la formulación de planes, programas y proyectos con un enfoque inclusivo y transversal al sistema educativo nacional. A partir del 2008 adquiere el rango de Dirección General.

a Educación Básica Especial, así como la formulación de planes, programas y proyectos con un enfoque inclusivo y transversal al sistema educativo nacional. A partir del 2008 adquiere el rango de Dirección General. La Resolución Directoral N° 354-2006-ED, que aprueba la Directiva N°076-2006-VMGP/DINEBE, establece las “Normas complementarias para la conversión de los Centros Educación Básica Especial CEBE y la institucionalización de los Servicios de Asesoramiento y Apoyo a las Necesidades Educativas Especiales SAANEE, con relación a su organización y funcionamiento, matrícula, carga docente, funcionamiento del SAANEE, tanto públicos como privados, entre otros aspectos.

1.1.3.2 Definición de educación inclusiva.

Espacio Logopédico (2010) señala que la educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de un modelo de escuela en la que no existen requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación. Para el 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.

1.1.3.3 Características de la educación inclusiva.

La Dirección Nacional de Educación Básica Especial (DIGEBE) señala que la educación inclusiva presenta 4 características:

- a) La asequibilidad: Es cuando el gobierno debe garantizar la disponibilidad de escuelas a estos niños con o sin discapacidad.
- b) La accesibilidad: Es cuando las escuelas no deben tener obstáculos para acceder al sistema educativo obteniendo una infraestructura adecuada para estos niños especiales.
- c) La adaptabilidad: Aquí los maestros deben adaptar su diseño curricular de acuerdo a las necesidades de los alumnos. Todo profesor debe ser apoyado por el estado en el aspecto de capacitaciones y material educativo.
- d) Aceptabilidad: Significa que toda la educación que reciben los estudiantes sea de calidad para todos.

1.1.3.4 Importancia de la actitud en el acto educativo

Díaz (2002) señala: “La atención a la diversidad supone una nueva forma de entender la realidad educativa. La escuela se enfrenta al reto de llevar a la práctica el derecho de todos a la educación y fomentar la igualdad de oportunidades. Sin embargo, estos planteamientos requieren una nueva forma de pensar y actuar, que, en la mayoría de los casos, aún no se ha producido. El cambio de mentalidad pasa por un cambio de actitud hacia la diversidad, entendiendo ésta como un valor positivo para todos” (p. 151). En otras palabras, el componente afectivo es el principal rasgo constitutivo de las actitudes. Díaz y Franco (2008) relacionaron la importancia en el campo de la docencia, la satisfacción del docente con la labor que realiza. Los docentes que no presentan actitudes positivas hacia

su trabajo, evidenciarán deficiencias, contrario a quien presenta actitudes positivas, que se siente comprometido con su profesión y vocación, y aún más importante para quienes atienden a la diversidad.

1.1.3.5 La educación inclusiva un nuevo enfoque

La Educación Inclusiva es un enfoque que surge como respuesta a la diversidad, nace en la escuela y trasciende a la sociedad, se basa en que todos los niños y niñas de una comunidad aprendan juntos, independientemente de sus características funcionales, sociales y culturales; enriquece los procesos de enseñanza-aprendizaje ofreciéndoles la oportunidad de ser y crecer en un contexto que los acoge, los respeta, y les permite su desarrollo integral y su participación en igualdad de condiciones. La educación inclusiva, entonces, es un nuevo enfoque que busca una mejor opción de vida evitando la marginación, promoviendo un sentido de comunidad educadora basado en un trabajo en equipo, estimulando a las personas a crecer y realizarse de acuerdo a sus intereses, necesidades, expectativas e ilusiones; y fundamentalmente promueve que las escuelas, en estrecha relación con la familia, preparen a todos los individuos para la vida, el empleo, la independencia y la participación en la comunidad. Reconoce las diferencias individuales y las rescata para alcanzar el desarrollo integral y la inclusión en la sociedad. La Educación Inclusiva supone la implementación de estrategias y recursos de apoyo que ayuden a las escuelas, maestros y padres de familia a enfrentar con éxito el reto que implica hacer efectivo el derecho que tienen todos los niños, niñas y jóvenes de acceder a la educación y beneficiarse de una enseñanza de calidad adecuada a sus necesidades individuales de aprendizaje, ofreciendo una respuesta educativa comprensiva y diversificada, proporcionando una estructura curricular común a todos los alumnos, entre ellos los que presentan necesidades educativas especiales (N.E.E.) asociadas a discapacidad talento y superdotación en igualdad de oportunidades y considerando al mismo tiempo sus características y necesidades individuales. "fortalecer las condiciones que promuevan el desarrollo de escuelas inclusivas, ya que estas favorecen la igualdad de oportunidades, proporcionan una educación más personalizada, fomentan

la solidaridad y cooperación entre los alumnos y mejoran la calidad de la enseñanza y la eficacia de todo el sistema educativo".

1.1.4 Los docentes ante la diversidad

Las Instituciones Educativas Iniciales y los docentes tienen la responsabilidad que no se excluya a las personas con necesidades educativas especiales pues ello representaría un retroceso que puede evitarse con nuevas prácticas pedagógicas que coadyuguen a consolidar una sociedad más justa e igualitaria que favorezca potencialmente a un cambio generacional positivo.

Para ello es importante que la I.E.I. exhibe abrirse cada vez más a la diversidad de sujetos que en ella interactúan.

Requiere también buscar progresivamente una transformación que involucre cambios en las actitudes y competencias en los docentes.

Los múltiples movimientos a favor de la diversidad se recogen de una renovación pedagógica la cual antecede de pedagogos del siglo XX entre los que podemos señalar a Montessori, Dewey, Wallon cuyas teorías han influido en los acelerados cambios sociales que se han suscitado afines del siglo XX e inicios del siglo XXI.

La diversidad es un concepto educativo postmoderno en referencia a individualizar compensar y promover igualdad de oportunidades que viene a considerarse como relevante desde el punto de vista de la circunstancia de ser diferente.

Como problema educativo la diversidad del alumno presenta múltiples facetas que tiene relación con el trabajo con niños y niñas, ya que ello implica acceder a las exigencias curriculares y supone facilitar que en los espacios educativos tengan cabida las diferentes capacidades, ritmos de trabajo, estilos de aprendizaje.

Bruner (1990) sustenta que el trabajo del profesor no puede ser caracterizado en función de un método específico único y aplicable a cualquier situación de enseñanza, sino que sus intervenciones deben ser diversas ajustadas a la heterogeneidad de los alumnos con el propósito de brindar la ayuda pedagógica que necesitan para construir aprendizajes significativos. Los mejores apoyos pedagógicos son aquellos que se ajustan al tipo y grado de deficiencia y progresos

de los niños en la realización de las tareas. El tema de la diversidad e integración de niños especiales", es apasionante y no creo que debamos menospreciar nuestra capacidad como educadores en tales temas, solo es cuestión de saber buscar previo diagnóstico, entrevista y evaluación las estrategias apropiadas, que pueden ir desde el trabajo conjunto con escuelas especiales si es este el caso, el integrar de forma participe y responsabilizándolos a los padres en apoyar, colaborar y participar en las estrategias a seguir, desde el cumplir con lo dicho a los niños no mentirles, marcar pautas que no-solo se trabajen en el jardín, sino que tengan continuidad en la casa, pues no podemos cambiar o ayudar en solo en 4 horas, esto debe también ser realizado con el apoyo de los padres, quienes muchas veces niegan la existencia de los problemas. Tarea que nos dificulta la elaboración de estrategias tanto individuales como grupales y nos lleva a tener que realizar varias entrevistas con los padres del niño/a para lograr a través de sutilezas, y usando mucho la psicología social, o psicología inversa para poder lograr tal fin, tratar con su médico si el niño es tratado o lograr si es necesario que los padres realicen una consulta a su pediatra comentándole la problemática (sea esta motriz, fonoaudiológica, hiperkinética, psicológica, etc.) y el mismo los derive al médico correspondiente, ya que si pido la visita del gabinete itinerante (pues no tenemos propio, el mismo puede llegar a tardar meses) esto no quita que se realicen ambas cosas consulta al pediatra y pidiendo la visita del gabinete a la vez.

1.1.4.1 Cambio, diversidad y una escuela para todos

a. El cambio educativo

Es innegable que necesitamos cambiar las instituciones educativas para que respondan a las demandas sociales y educativas actuales. Necesitamos especialmente, promover la "reculturización", la creación de "nuevos tiempos" y la "reestructuración" de las mismas. La "reculturización" como la transformación de los hábitos, habilidades y prácticas de los educadores hacia una comunidad profesional más amplia, centrada en lo que los estudiantes necesitan aprender, están aprendiendo y en las acciones que deberían llevarse a cabo para dar respuesta a las necesidades o problemas que les acontece. La "reestructuración" resulta importante, para que las escuelas mejoren sus relaciones con el entorno, debiendo ser transparentes

y permeables en lo posible. Es prioritario lograr que las escuelas se relacionen de forma efectiva con los padres y comunidad, con la tecnología, la política del Gobierno, debiendo unirse a una variada red de alianza con otros colegas, universidades, el mundo de los negocios, etc. (Hargreaves y Fullan, 1997). Para plantear reformas la escuela requiere conectarse, cada vez más, con otros grupos potenciales, con los que puedan formar alianzas y juntos afrontar las dificultades. El cambio no puede ser impuesto y para una verdadera transformación educativa, debe haber “cambio en la práctica”. Debemos recordar que los CEBE se constituyen en un conjunto de recursos profesionales, técnicos y materiales al servicio de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad y talento y superdotación.

b. La atención a la diversidad, un reto para construir una escuela para todos

Una educación es de calidad, si logra que todos los alumnos, y no sólo parte de ellos, adquieran las competencias necesarias para insertarse activamente en la sociedad y desarrollar su proyecto de vida en relación con los otros. No hay calidad sin equidad. La UNESCO, en su informe “Educación para Todos 2005”, señala entre otras cosas, que en realidad lo que se espera, es que el aumento del nivel de educación se traduzca en una “mejora de la calidad de vida y de los niveles de igualdad social”. Establece tres elementos para definir una educación de calidad, veamos a continuación cuáles son: Y Respeto de los derechos y libertades de cada persona sin distinción de ninguna índole. Y La equidad en el acceso, procesos y resultados: brindando igualdad de oportunidades; dando más a quién más lo necesita y proporcionando a cada quien lo que requiere, en función de sus características y necesidades individuales, para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas. Y La pertinencia de la educación: promoviendo aprendizajes que sean significativos para todos y no sólo para aquellos que pertenecen a las clases sociales y culturales dominantes, o para quienes tienen un determinado nivel de competencia (el supuesto alumno medio). Todos los estudiantes son distintos en cuanto a capacidades, estilo y ritmo de aprendizaje,

motivaciones e intereses, y estas diferencias están a su vez mediatizadas por el contexto sociocultural y familiar, haciendo que los procesos de aprendizaje sean únicos e irrepetibles en cada caso. Una educación es de calidad si da respuesta a la diversidad del alumnado, es decir, si se ajustan la enseñanza y las ayudas pedagógicas a la situación y características de todos y cada uno de los estudiantes, y si se les proporciona los recursos necesarios para progresar en su aprendizaje

1.1.5 El docente y los niños(as) con necesidades educativas especiales

Las interacciones que se dan en el ámbito exigen de un análisis reflexivo, ya que actitudes de rechazo y etiquetar a los menores influye en las percepciones tanto de los niños que tienen necesidad educativa como a quienes interactúan con ellos.

La docente tiene un compromiso y una responsabilidad el cual se da en tener respeto a la diversidad, propiciando con ello un ambiente de igualdad.

El criterio de individualización de la enseñanza se ha relacionado con el ritmo de aprendizaje: los alumnos más lentos necesitan más tiempo para aprender y los más rápidos menos.

Una efectiva individualización implica ajustar la enseñanza a las características propias de los alumnos. El método idóneo para determinados alumnos puede no representarlo para otros.

Para Coll (1992) las relaciones entre las características individuales y los resultados del aprendizaje varían en función del procedimiento educativo, esto depende significativamente de las características de los alumnos.

1.1.5.1 Clasificación de las necesidades educativas especiales

La denominación de necesidades educativas especiales referida a los alumnos con dificultades importantes en el aprendizaje intenta crear un enfoque en el que se acentúen las necesidades pedagógicas que estos presentan y los recursos que se han de proporcionar, en lugar de realizar categorías diagnósticas por el tipo de discapacidad que los afectan, si bien no se deben obviar los aspectos clínicos en la evaluación e intervención de

estas necesidades. Las necesidades educativas especiales pueden ser temporales y permanentes y a su vez pueden ser debidas a causas:

- Físicas
- Psíquicas
- Situación socio-familiar
- Otros casos de inadaptación (cultural, lingüística...)

Las necesidades educativas especiales pueden aparecer en categorías diferentes en cada alumno. Algunos de los más frecuentes son las siguientes:

- Percepción e interacción con las personas y el entorno físico
- Desarrollo emocional y socioafectivo
- Desarrollo y adquisición del lenguaje y la comunicación
- Adquisición de hábitos
- Lenguaje
- Dificultades con la lengua extranjera
- Matemáticas
- Expresión artística y educación física
- Desarrollo personal y social
- Desarrollo intelectual
- Interacción entre iguales
- Condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje

También pueden estar asociadas al ambiente escolar en el que se educa a los alumnos. Si la escuela no está sensibilizada a brindar la atención a la

diversidad de aprendizaje de los alumnos, los maestros no están lo suficientemente preparados, la metodología y las estrategias de enseñanza no son adecuadas o las relaciones interpersonales y la comunicación entre la comunidad educativa está deteriorada puede afectar seriamente en el aprendizaje escolar de los alumnos y propiciar la presencia de necesidades educativas especiales.

1.1.6 El SAANEE

Es un conjunto de recursos humanos calificados que brindará, entre otras tareas orientación, asesoramiento y capacitación permanente a la familia y comunidad.

La selección de profesionales que conforman estos equipos está a cargo de una comisión de evaluación presidida por el Director del CEBE., tres representantes del Consejo Directivo y un representante de los padres de familia integrante del CONEI. Se eleva la propuesta a la UGEL/DRE para la emisión de Resolución Directoral.

Los profesionales que conformen el equipo SAANEE deben de elaborar el Plan de Trabajo del SAANEE, que formará parte de los documentos de Gestión del Centro. Este plan considera acciones para cada uno de los ámbitos de intervención: escuela, familia y comunidad. Algunas de ellas son las siguientes:

Definir que cada profesional del SAANEE tenga como mínimo una carga de 10 estudiantes incluidos en las diferentes instituciones educativas de la educación básica.

Asesorar y acompañar a las instituciones educativas donde se encuentren incluidos los estudiantes con NEE. Y Sensibilizar a las instituciones educativas de la educación básica para que abran sus puertas a la inclusión educativa

Elaborar los documentos de seguimiento y acompañamiento tanto a la institución educativa inclusiva, al CEBE, así como de los estudiantes incluidos.

Participar en reuniones semanales, del equipo de profesionales para el estudio de casos específicos vinculados a los estudiantes incluidos, tomar las aportaciones del grupo y plantear la mejor estrategia de intervención en conjunto.

Los profesionales que conforman los SAANEE brindan apoyo y asesoramiento a los docentes de las Instituciones Educativas de Básica Regular, Básica Alternativa y Técnico Productivo que atienden en sus aulas a estudiantes con discapacidad leve y moderada y a los Centros de Educación Básica Especial CEBE que brindan atención educativa a estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad. También coordinan el proceso de inclusión con los Programas de Intervención Temprana -PRITE.

El SAANEE orientará, asesorará y capacitará a la familia del estudiante con NEE o quien haga sus veces, en coordinación con la docente inclusiva, para que tengan un rol activo y comprometido en la escolarización, en el desarrollo del proceso educativo y en los apoyos complementarios que garanticen un servicio educativo pertinente. Veamos los aspectos que el SAANEE debe tener en cuenta, para operatividad el trabajo con las familias:

Motivar el trabajo de docentes y padres de familia de manera integrada, aspirando a formar escuelas donde uno de los énfasis esté puesto en la cooperación permanente. Y Incentivar a los docentes inclusivos y padres de familia, a investigar constantemente para conocer avances y nuevas estrategias en relación a la discapacidad y mejorar su desempeño. Y Comprometer a padres de familia y profesionales para lograr un liderazgo compartido. Cuando hay compromiso, los profesores y padres de familia encuentran tiempo y espacio para encontrar las soluciones.

La intervención del SAANEE en las familias, de acuerdo a sus funciones:

- **Orientación:** Es importante que los profesionales del SAANEE mantengan contacto no sólo con los padres sino también con los demás familiares del estudiante con discapacidad. De esta manera se motivará a las familias para que se involucren y se conviertan en agentes y motivadores del proceso de inclusión.
- **Asesoramiento:** Asesorar a la familia para acompañar el desarrollo de los aprendizajes del alumno dentro de su hogar, reforzándolas tareas para mejorar habilidades. Cuando los padres y los maestros trabajan juntos, se

posibilita la transferencia de experiencias de aprendizaje, en el entorno natural que es el hogar.

- **Información:** La información a las familias, debe ser concreta, práctica, sobre situaciones reales que puedan suceder en la escuela y comunidad, en relación a las necesidades educativas especiales de las personas con discapacidad. Todos los contenidos vertidos en capacitaciones, talleres, seminarios, deben brindar pautas para desarrollar habilidades y establecer una mejor convivencia diaria.

1.1.7 La aproximación al perfil del docente inclusivo

Reconoce y valora las diferencias individuales y las concibe como una fuente de enriquecimiento personal y social.

Reivindica al centro educativo como el ambiente natural del niño o joven para desarrollarse y lograr aprendizajes en igualdad de condiciones y oportunidades.

Promueve el cambio de actitudes y concepciones en la comunidad educativa para lograr un trabajo conjunto y participativo.

Motiva a la innovación permanente de la institución educativa para mejorar su organización y su propuesta curricular.

1.2 Antecedentes

Damm (2009) en Chile realizó una investigación en la que plantea como objetivos el estudio de las representaciones y actitudes del profesorado acerca de la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales, así como identificar las formas de relación que se establecen entre profesores/as con niños y niñas integrados en el aula común. Para tal efecto se indagó en prácticas pedagógicas de 4 profesores de enseñanza básica. Metodológicamente, la investigación fue de corte cualitativo cuyo diseño es el estudio de casos. Se utilizó la observación no participante como procedimiento. Para tal efecto se tomaron registros en video de las diferentes sesiones observadas. Una vez observado el video, se plasmó la actuación pedagógica en un registro etnográfico. Para profundizar sobre las representaciones de los profesores se aplicó una entrevista no estructurada después de 10 días de efectuadas las video grabaciones. Otro instrumento aplicado fue el cuestionario.

Vargas (2009) como finalidad contribuir con la identificación de las fortalezas y debilidades de la acción que tiene el docente en el desarrollo de las habilidades sociales de los niños con Síndrome Asperger y Síndrome de Down. La autora intenta presentar el panorama que se vive en la Institución Educativa relacionándolo con las bases de la educación inclusiva y considera que la enseñanza de habilidades sociales, especialmente a los niños con necesidades educativas especiales, se debe dar desde una edad temprana con las personas que están a su alrededor, pues si se le da la oportunidad de interactuar con los demás, se fortalecerá la base de sus relaciones personales futuras.

Fiestas (2009) tuvo como muestra seis docentes de la Unidad de Gestión Educativa Local 06 que tienen a cargo en sus aulas niños con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad auditiva e intelectual. Aquí se presentan los fundamentos de las adaptaciones curriculares en la atención de niños con necesidades especiales, así como la descripción de la forma cómo los docentes de educación inicial realizan estas adaptaciones para la atención de niños con estas necesidades.

Mares, Martínez y Rojo (2008) realizaron un estudio para describir y analizar el significado de las acciones implicadas en el concepto y expectativas de los docentes sobre sus alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), además del sentido que tales concepciones tendrían como construcciones simbólicas en un ambiente institucional. Para ello entrevistaron a profundidad a 13 profesores voluntarios de primaria para indagar las formas de entender y relacionarse con estos niños. Los resultados indicaron que el alumno con NEE indisciplinado, los maestros lo etiquetan como antisocial e inadaptado y no le ven posibilidades de beneficio académico; mientras que al alumno con NEE dócil expresaron tener menos dificultades para mantenerlos en el aula independientemente del aprendizaje académico. Se concluyó que tanto el concepto como las expectativas del docente estaban en función de la factibilidad de conducción disciplinaria de tales alumnos.

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1 Identificación del problema

Las actitudes de las profesoras acerca de la inclusión educativa, entendidas como el conjunto de percepciones, creencias, sentimientos y formas de actuar, impactan la disposición hacia la inclusión de personas con habilidades diferentes. Una actitud positiva hacia prácticas inclusivas va a favorecer dicho proceso. En tanto una actitud negativa minimizará las oportunidades de aprendizaje y participación de niños y niñas con habilidades diferentes. Las características de los niños y niñas. Las habilidades diferentes que presentan los niños y niñas se constituyen en un factor que impacta la actitud que la profesora manifiesta hacia la inclusión. Sin embargo, estas habilidades diferentes se abordan de manera diferente, causando variados niveles de aceptación o rechazo en las profesoras. Las necesidades que alcanzan un mayor consenso en cuanto al menor nivel de aceptación son las dificultades conductuales. Las que demandarían de parte de la profesora una mayor atención y recursos psicopedagógicos específicos para atenderlas y requerirían un mayor esfuerzo para mantener un clima adecuado al interior del aula que propicie el aprendizaje de todos los niños y niñas. La capacitación permanente de los profesores para responder a los desafíos pedagógicos es otro factor que influye en las actitudes hacia la inclusión educativa. La falta de capacitación se manifiesta en los docentes en un sentimiento de desagrado en la enseñanza a niños con Habilidades diferentes. En la medida que los docentes sean capacitados tendrán una actitud más positiva hacia la inclusión educativa

Para la docente de aula la inclusión es un gran reto trabajar con los niños y niñas con habilidades diferentes, el tomar la decisión de aceptar e sus aulas implica perder el miedo a hacer diferencia entre los niños y niñas.

En nuestra sociedad peruana la declaración o la enumeración de los derechos no basta, es obligatorio llevar estos derechos a la práctica y a la inclusión de estos niños y niñas en aulas regulares es hacer efectivo estos derechos .Las actitudes de las docentes de educación inicial son los pilares para la verdadera inclusión en las aulas de niños y niñas con habilidades diferentes.

2.2 Enunciado del problema

¿En qué medida se relaciona la actitud que tienen las docentes de educación Inicial y la inclusión en aula de niños y niñas con habilidades diferentes de la red N°4 de la UGEL Puno?

2.3 Justificación

El presente estudio parte de la premisa que al margen que la educación deba ser de calidad, se requiere que exista equidad en ella. En este contexto, equidad significa que todos los niños y niñas, con habilidades diferentes en sus habilidades intelectuales o capacidades cognitivas y del entorno sociocultural del cual provengan, puedan acceder a una educación de buena calidad y adecuada a sus demandas individuales. El logro de una educación equitativa, pasa por reconocer la existencia de demandas individuales. El no reconocimiento de la diversidad significa negar la identidad del otro.

La importancia de integrar a niños con habilidades diferentes al sistema educativo desde el nivel pre-escolar, radica principalmente en la oportuna y pertinente enseñanza y su utilidad de educar paso a paso y de manera secuencial (de lo simple a lo complejo), habilidades, conocimientos y comportamientos básicos necesarios para la adaptación mediata e inmediata de la vida común y, quizás después de adquirir esos comportamientos, se progresa en campos más especializados y se adquieran comportamientos de integración más complejos que permitan a cada niño y niña trabajar independientemente y autónomamente en la medida de sus posibilidades.

Lo anterior es el objetivo que se espera trabajar con todas aquellas personas que tienen algunas habilidades diferentes La necesidad de trabajar con niños con diferentes

necesidades educativas especiales ha motivado a las distintas disciplinas, -incluso a las ciencias- a estudiar y analizar estas situaciones, para que con sus conocimientos teóricos se obtengan soluciones prácticas a los problemas. Muchas perspectivas teóricas buscan constantemente hallazgos concretos. Si bien es cierto que aún se desconocen muchas de las causas que originan estas anomalías. La investigación surge ante la necesidad de atender el permanente compromiso que tiene la educación en la formación integral del individuo, desarrollo de sus potencialidades.

La educación tiene como propósito fundamental como el aspecto de equidad., poder brindar igualdad en la atención y oportunidades educativas a toda la población.

Los retos que se enfrentan las Institución Educativa Inicial que practican la inclusión es brindar las condiciones adecuadas y oportunas a los niños y niñas con habilidades diferentes con o sin discapacidad

2.4 Objetivos

2.4.1 Objetivo general

Determinar la relación entre la actitud que tienen las docentes de educación Inicial y la inclusión en aula de niños y niñas con habilidades diferentes de la red N°4 de la UGEL Puno.

2.4.2 Objetivos específicos

Establecer la relación que existe entre la actitud docente para la dimensión cognitiva en el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N° 4 de la UGEL Puno.

Determinar la relación que existe entre la actitud docente para la dimensión afectiva en el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la red N° 4 de la UGEL Puno.

Establecer la relación entre la actitud docente para la dimensión conductual en el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la red N° 4 de la UGEL Puno.

2.5 limitaciones

La presente investigación tuvo como limitantes, la cantidad de la población, ya que por tratarse de una Institución Educativa Iniciales que se agrupan en redes y sus reuniones son esporádicas.

2.6 Hipótesis

2.6.1 Hipótesis general.

Existe relación positiva significativa entre la actitud que tienen las docentes de educación Inicial y la inclusión en aula de niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N° 4 de la UGEL Puno.

2.6.2 Hipótesis específicas.

Existe relación positiva entre la actitud docente para la dimensión cognitiva en el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N° 4 de la UGEL Puno.

La actitud docente para la dimensión afectiva se relaciona directamente con el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la red N° 4 de la UGEL Puno.

Existe relación directa entre la actitud docente para la dimensión conductual y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N° 4 de la UGEL Puno.

2.7 Operacionalización de las variables

Variables	Dimensiones	Indicadores	Índice	Instrumento
Variable 1: Actitud de los docentes	Actitud cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias de trabajo con niños(as) - Motivación para seguir cursos de temática inclusiva. - Conocimiento del tratamiento pedagógico de inclusión. - Reconoce la importancia de trabajar con equidad e igualdad - Formula su clase de acuerdo a lo aprendido en el marco de la inclusión. - Formula su clase de acuerdo a lo aprendido en el marco de la inclusión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Totalmente - En parte - No aplica/No conoce. 	Cuestionario
	Actitud afectiva de la Educación Inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> - Es amable en el trato con los niños inclusivos. - Muestra aprecio con los niños inclusivos, apoyándolos a superar sus limitaciones. - Trabaja con armonía y alegremente durante toda su clase. - Siente que el trabajo con niños con necesidades educativas especiales es un reto. - Considera que el desarrollo del niño con necesidades educativas especiales no es diferente a otros niños 		
	Actitud conductual.	<ul style="list-style-type: none"> - Acepta la norma del Reglamento de Educación Especial y la lleva a cabo. - No le incomoda trabajar en esta modalidad de la educación inclusiva. - Desarrolla sus actividades de manera normal. - Acepta el compromiso social que plasma su vocación en este nuevo reto. - Muestra paciencia para dictar sus clases con niños con necesidades educativas especiales. - Considera bueno que los niños actúen en aulas inclusivas. 		
Variable 1 2: Inclusión	Cultura Inclusiva	<p><u>Construir comunidad</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Muestran los miembros de la institución sentido de pertenencia hacia la misma. - El proyecto educativo de la institución, reconoce claramente la voluntad inclusiva. - Busca la Institución disminuir toda discriminación, con relación a la edad, "raza", clase social, orientación sexual, género, discapacidad o logro de los alumnos. <p><u>Valores inclusivos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - La institución Evita utilizar etiquetas para los alumnos que han sido clasificado "con necesidades educativas especiales". - En la institución se valora el logro de los alumnos con relación a sus propias posibilidades sin comparar sus logros 	<ul style="list-style-type: none"> - Siempre - Casi siempre - A veces - Casi nunca - Nunca 	Cuestionario



	<p>Políticas Inclusivas</p>	<p><u>Escuela para todos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Motiva a los niños y niñas de la comunidad a que asistan a la I.E. independientemente de sus características y necesidades educativas. - Hace público que la inclusión de todos los niños y niñas de la localidad es un rasgo central del proyecto educativo de la I.E. - Conoce la normativa educativa con respecto a la no discriminación e inclusión de los niños y niñas que puede presentar dificultades de aprendizaje. <p><u>Apoyo a la diversidad.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Procura reducir la categorización de alumnos considerados con necesidades educativas especiales. - Facilitan a todo el personal formación con respecto a la igualdad de oportunidades educativas de todos los niños y niñas que asisten a la institución. - Considera que los niños y niñas etiquetados con necesidades educativas especiales son alumnos con diferentes intereses, conocimiento y habilidades en vez de como parte de un grupo homogéneo 		
	<p>Prácticas Inclusivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hace adaptaciones al currículo, por ejemplo en arte, o en música, para los estudiantes que tienen reservas en participar en ellas debido a sus creencias religiosas. 		

CAPÍTULO III

MATERIALES Y MÉTODOS

3.1 Lugar de estudio

La RED N° 4 está ubicada en la provincia de Puno donde está conformada por IEI unidocentes y polidocentes de la periferia de la ciudad de Puno.

3.2 Población

La población de investigación está constituida por las docentes de la RED N° 4 de la UGEL Puno

3.3 Muestra

Según Hernández, Fernández y Baptista (2006), la muestra es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectan datos, y que tiene que definirse o delimitarse de antemano con precisión, éste deberá ser representativo de la población.

Para el estudio del caso se escogió una muestra conformada por todas las docentes que pertenecen a la Red N° 4

3.4 Método de investigación

3.4.1 Tipo de investigación

El tipo de investigación al que corresponde el presente trabajo es DRESCRIPTIVO el cual según Hernández, Fernández y Baptista (2006) consiste en la recolección de datos sin realizar la manipulación de la variable, en este caso se tomara en cuenta la actitud de las docentes de Educación Inicial.

3.4.2 Diseño de investigación

El diseño de la presente investigación es descriptivo correlacional, según Oseda (2008), el diseño no experimental o diseño ex post facto, son aquellos diseños donde las variables independientes no son manipuladas deliberadamente. Es correlacional porque precisa la relación entre las dos variables asociativas y el cruce de dimensiones de ambas variables de estudio.

El diseño es de diagnóstico representado gráficamente

M – O

Donde

M= Muestra de estudio

O= Información recogida

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Cuestionario Escala: Actitud de los docentes

Cuestionario: Inclusión de niños y niñas con habilidades

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Resultados para conocer las actitudes de las docentes del nivel inicial ante la inclusión de niños y niñas con habilidades diferentes en el aula.

Tabla 1

Actitud cognitiva de las docentes del nivel inicial ante la inclusión de niños(as) con habilidades diferentes en el aula, en la Red N° 4 de la UGEL Puno, 2018.

INDICADORES	Totalmente		En parte		No aplica		TOTAL	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Conoce estrategias para trabajar con niños inclusivos.	10	14,3%	34	48,6%	26	37,1%	70	100,0%
Se siente motivado a seguir cursos sobre temática inclusiva	8	11,4%	41	58,6%	21	30,0%	70	100,0%
Conoce el tratamiento pedagógico para la inclusión.	6	8,6%	20	28,6%	44	62,9%	70	100,0%
Reconoce la importancia de trabajar con equidad e igualdad.	41	58,6%	25	35,7%	4	5,7%	70	100,0%
Formula su clase de acuerdo a lo aprendido en el marco de la inclusión.	22	31,4%	19	27,1%	29	41,4%	70	100,0%
Piensa que el conocimiento en educación inclusiva ayudará a trabajar con el niño inclusivo	43	61,4%	12	17,1%	15	21,4%	70	100,0%
TOTAL	21,7	31,0%	25,2	36,0%	23,2	33,1%	70	100,0% ona

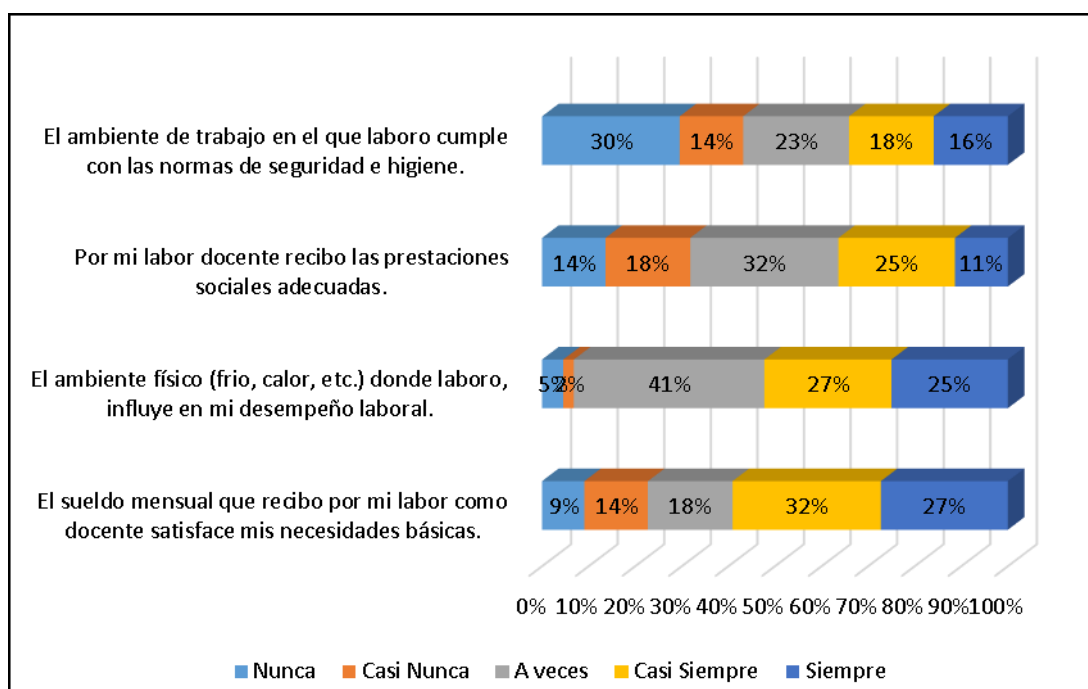


Figura 1. Actitud cognitiva de las docentes del nivel inicial ante la inclusión de niños(as) con habilidades diferentes en el aula, en la Red N° 4 de la UGEL Puno, 2018
Fuente: tabla 1

En la tabla y figura 1, nos muestra los resultados de la actitud cognitiva que presentan las docentes del nivel inicial ante la inclusión de niños(as) con habilidades diferentes en la RED N° 4 de la UGEL Puno, para el periodo 2018.

Donde para el primer indicador “Conoce estrategias para trabajar con niños inclusivos” vemos que el 48.6% indican que en parte conocen estas estrategias, seguido de un 37.1% que manifiesta que no se aplican estas estrategias.

Para el segundo indicador “Se siente motivado a seguir cursos sobre temática inclusiva” tenemos que el 58.6% manifiestan que en parte se sienten motivados a seguir cursos y el 30% indican que no se aplica.

Para el tercer indicador “Conoce el tratamiento pedagógico para la inclusión” vemos que el 62.9% nos indican que no se aplica el tratamiento pedagógico de inclusión, mientras que el 28.6% manifiestan que en parte se aplica.

Para el cuarto indicador “Reconoce la importancia de trabajar con equidad e igualdad” observamos que el 58.6% indican que totalmente reconocen la importancia, luego el 35.7% de los docentes indican que en parte reconocen la importancia.

Para el quinto indicador “Formula su clase de acuerdo a lo aprendido en el marco de la inclusión” vemos que el 41.4% manifiestan que no se aplica la formulación de estos aspectos en clase, seguido por un 31.4% que indica que totalmente se aplica.

Para el sexto indicador “Piensa que el conocimiento en educación inclusiva ayudará a trabajar con el niño inclusivo” tenemos que el 61.4% indican estar totalmente de acuerdo con la afirmación, mientras que el 21.4% manifiestan que no se aplica.

En general para esta dimensión podemos concluir que el 36% de docentes en parte están de acuerdo con las interrogantes para el desarrollo de su actitud cognitiva ante la inclusión de niños(as) con habilidades diferentes en la RED N° 4 de la UGEL Puno, mientras que el 33.1% indica que no se aplica y el 31% de maestras están totalmente de acuerdo con estos indicadores de inclusión.

Tabla 2

Actitud afectiva de la educación inclusiva en docentes del nivel inicial ante la inclusión de niños(as) con habilidades diferentes en el aula, en la Red N° 4 de la UGEL Puno, 2018.

INDICADORES	Totalmente		En parte		No aplica		TOTAL	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Es amable en el trato con los niños inclusivos	41	58,6%	11	15,7%	18	25,7%	70	100,0%
Muestra aprecio con los niños inclusivos, apoyándolos a superar sus limitaciones	38	54,3%	24	34,3%	8	11,4%	70	100,0%
Trabaja con armonía y alegremente durante toda su clase	39	55,7%	26	37,1%	5	7,1%	70	100,0%
Siente que el trabajo con niños con necesidades educativas especiales es un reto.	51	72,9%	14	20,0%	5	7,1%	70	100,0%
Considera que el desarrollo del niño con necesidades educativas especiales no es diferente a otros niños	45	64,3%	18	25,7%	7	10,0%	70	100,0%
TOTAL	42,8	61,1%	18,6	26,6%	8,6	12,3%	70	100,0%

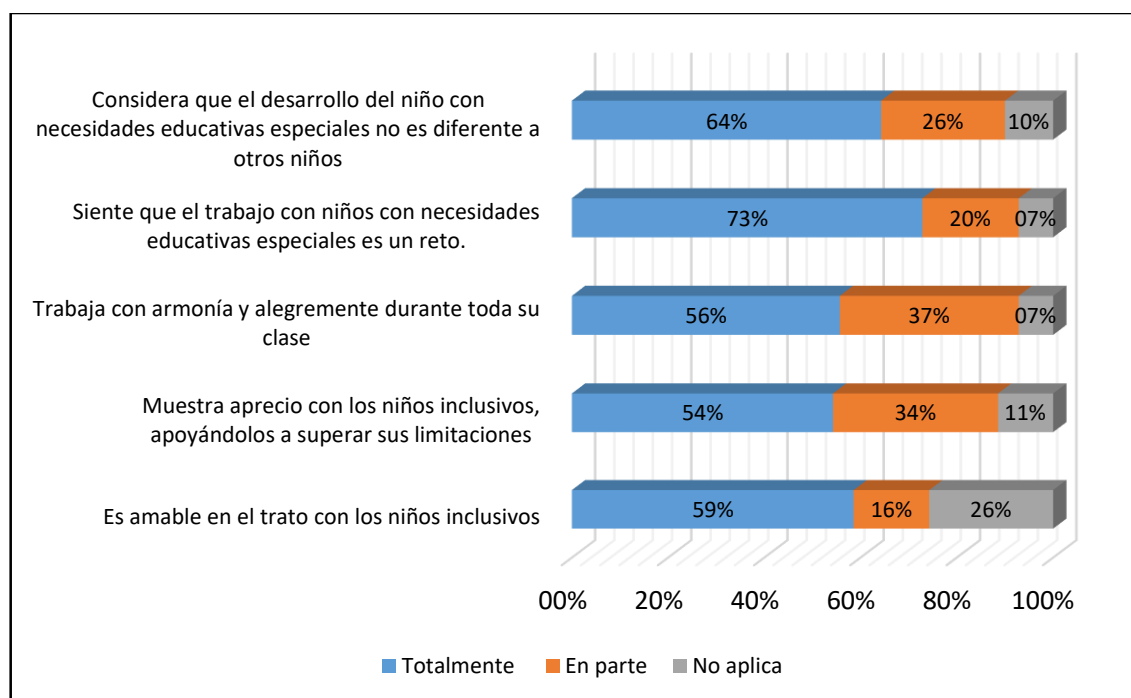


Figura 2. Actitud afectiva de la educación inclusiva en docentes del nivel inicial ante la inclusión de niños(as) con habilidades diferentes en el aula, en la Red N° 4 de la UGEL Puno, 2018

Fuente: tabla 2

En la tabla y figura 2, nos muestra los resultados de la actitud afectiva que presentan las docentes del nivel inicial ante la inclusión de niños(as) con habilidades diferentes en la RED N° 4 de la UGEL Puno, para el periodo 2018:

Donde para el primer indicador “Es amable en el trato con los niños inclusivos” vemos que el 58.6% indican que están totalmente con el trato amable a los niños(as) con habilidades diferentes, seguido de un 25.7% que manifiesta que no se aplican.

Para el segundo indicador “Muestra aprecio con los niños inclusivos, apoyándolos a superar sus limitaciones” tenemos que el 54.3% de docentes manifiestan tener total aprecio con los niños inclusivos, mientras que el 34.3% indican que es en parte.

Para el tercer indicador “Trabaja con armonía y alegremente durante toda su clase” vemos que el 55.7% nos indican que están totalmente de acuerdo con el trabajo con armonía y alegría, mientras que el 37.1% manifiestan que en parte de acuerdo.

Para el cuarto indicador “Siente que el trabajo con niños con necesidades educativas especiales es un reto” observamos que el 72.9% indican que totalmente es un reto, luego el 20.0% de los docentes indican que en parte es un reto.

Para el quinto indicador “Considera que el desarrollo del niño con necesidades educativas especiales no es diferente a otros niños” vemos que el 64.3% de los docentes manifiestan estar totalmente de acuerdo con la afirmación, seguido por un 25.7% que indica estar en parte de acuerdo con la afirmación.

En general para esta dimensión podemos concluir que el 61.1% de docentes están totalmente de acuerdo con ejercer una actitud afectiva hacia la inclusión de niños(as) con habilidades diferentes en el aula, mientras que el 26.6% indican estar en parte de acuerdo con ejercer una actitud afectiva hacia la inclusión de niños(as) con habilidades diferentes en el aula, y solo el 12.3% manifiestan que no se aplica en su institución.

Tabla 3
Actitud conductual en docentes del nivel inicial ante la inclusión de niños(as) con habilidades diferentes en el aula, en la Red N° 4 de la UGEL Puno, 2018.

INDICADORES	Totalmente		En parte		No aplica		TOTAL	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Acepta la norma del Reglamento de Educación Especial y la lleva a cabo.	24	34,3%	31	44,3%	15	21,4%	70	100,0%
No le incomoda trabajar en esta modalidad de la educación inclusiva.	48	68,6%	15	21,4%	7	10,0%	70	100,0%
Desarrolla sus actividades de manera normal	44	62,9%	23	32,9%	3	4,3%	70	100,0%
Acepta el compromiso social que plasma su vocación en este nuevo reto.	50	71,4%	16	22,9%	4	5,7%	70	100,0%
Muestra paciencia para dictar sus clases con niños con necesidades educativas especiales	21	30,0%	22	31,4%	27	38,6%	70	100,0%
Considera bueno que los niños actúen en aulas inclusivas	41	58,6%	14	20,0%	15	21,4%	70	100,0%
TOTAL	38,0	54,3%	20,2	28,8%	11,8	16,9%	70	100,0%

Fuente: Cuestionario aplicado a Docentes de las I.E. Iniciales de la RED N° 4 de la ciudad de Puno.

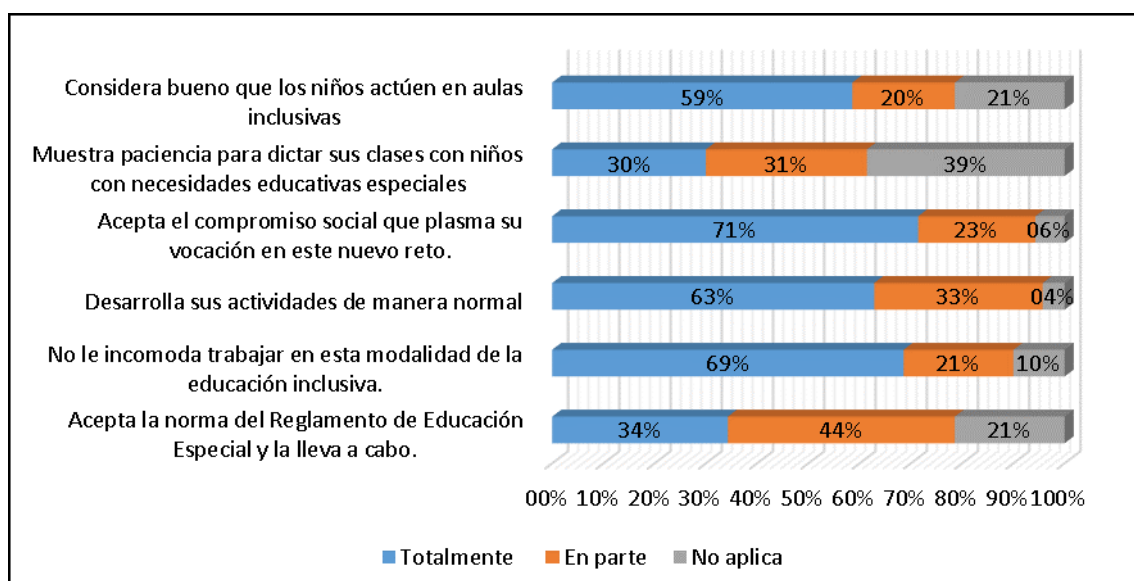


Figura 3. Actitud conductual en docentes del nivel inicial ante la inclusión de niños(as) con habilidades diferentes en el aula, en la Red N° 4 de la UGEL Puno, 2018
Fuente: tabla 3

En la tabla 3 y figura 3, nos muestra los resultados de la actitud conductual que presentan las docentes del nivel inicial ante la inclusión de niños(as) con habilidades diferentes en la RED N° 4 de la UGEL Puno, para el periodo 2018: Donde para el primer indicador “Acepta la norma del Reglamento de Educación Especial y la lleva a cabo” vemos que el 44.3% indican que están en parte de acuerdo con la afirmación, seguido de un 34.3% que manifiesta estar totalmente de acuerdo con la afirmación.

Para el segundo indicador “No le incomoda trabajar en esta modalidad de la educación inclusiva” tenemos que el 68.6% de docentes manifiestan estar totalmente de acuerdo con la afirmación, luego el 21.4% indican estar en parte de acuerdo con la afirmación.

Para el tercer indicador “Desarrolla sus actividades de manera normal” vemos que el 62.9% nos indican que están totalmente de acuerdo con el desarrollo de actividades normales, mientras que el 37.9% manifiestan que en parte de acuerdo.

Para el cuarto indicador “Acepta el compromiso social que plasma su vocación en este nuevo reto” observamos que el 71.4% indican que totalmente están de acuerdo con el reto, luego el 22.9% de los docentes indican que en parte están de acuerdo con el reto.

Para el quinto indicador “Muestra paciencia para dictar sus clases con niños con necesidades educativas especiales” vemos que el 38.6% de los docentes indican que no se aplica en sus instituciones, seguido por un 31.4% que indica estar en parte de acuerdo con la afirmación.

Para el sexto indicador “Considera bueno que los niños actúen en aulas inclusivas” vemos que el 58.6% de los docentes indican estar totalmente de acuerdo con el indicador, seguido por un 21.4% que indica que no se aplica este concepto en sus instituciones educativas.

En general para esta dimensión podemos concluir que el 54.3% de docentes están totalmente de acuerdo con ejercer una actitud conductual favorable hacia la inclusión de niños(as) con habilidades diferentes en el aula, mientras que el 28.8% indican estar en parte de acuerdo con ejercer una actitud conductual hacia la inclusión de niños(as) con habilidades diferentes en el aula, y el 16.9% manifiestan que no se aplica en su institución.

4.2 Resultados del nivel de inclusión que presentan los docentes del nivel inicial ante la inclusión de niños(as) con habilidades diferentes en el aula, en la RED n° 4 de la UGEL Puno.

Tabla 4

Práctica de la cultura inclusiva en niños(as) con habilidades diferentes en docentes del nivel inicial de la Red N° 4 de la UGEL Puno, periodo 2018.

INDICADORES	Siempre		Casi siempre		A veces		Casi Nunca		Nunca		TOTAL	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Muestran los miembros de la institución sentido de pertenencia hacia la misma	15	21,4%	12	17,1%	26	37,1%	8	11,4%	9	12,9%	70	100,0%
El proyecto educativo de la institución, reconoce claramente la voluntad inclusiva.	6	8,6%	28	40,0%	24	34,3%	7	10,0%	5	7,1%	70	100,0%
Busca la Institución disminuir toda discriminación, con relación a la edad, “raza”, clase social, orientación sexual, género, discapacidad o logro de los alumnos.	3	4,3%	24	34,3%	34	48,6%	9	12,9%	0	0,0%	70	100,0%
La institución Evita utilizar etiquetas para los alumnos que han sido clasificado “con necesidades educativas especiales”	44	62,9%	24	34,3%	2	2,9%	0	0,0%	0	0,0%	70	100,0%
En la institución se valora el logro de los alumnos con relación a sus posibilidades sin comparar sus logros	46	65,7%	12	17,1%	10	14,3%	1	1,4%	1	1,4%	70	100,0%
TOTAL	22,8	32,6%	20,0	28,6%	19,2	27,4%	5,0	7,1%	3,0	4,3%	70	100,0%

Fuente: Cuestionario aplicado a Docentes de las I.E. Iniciales de la RED N° 4 de la ciudad de Puno.

Elaboración: Las Ejecutora.

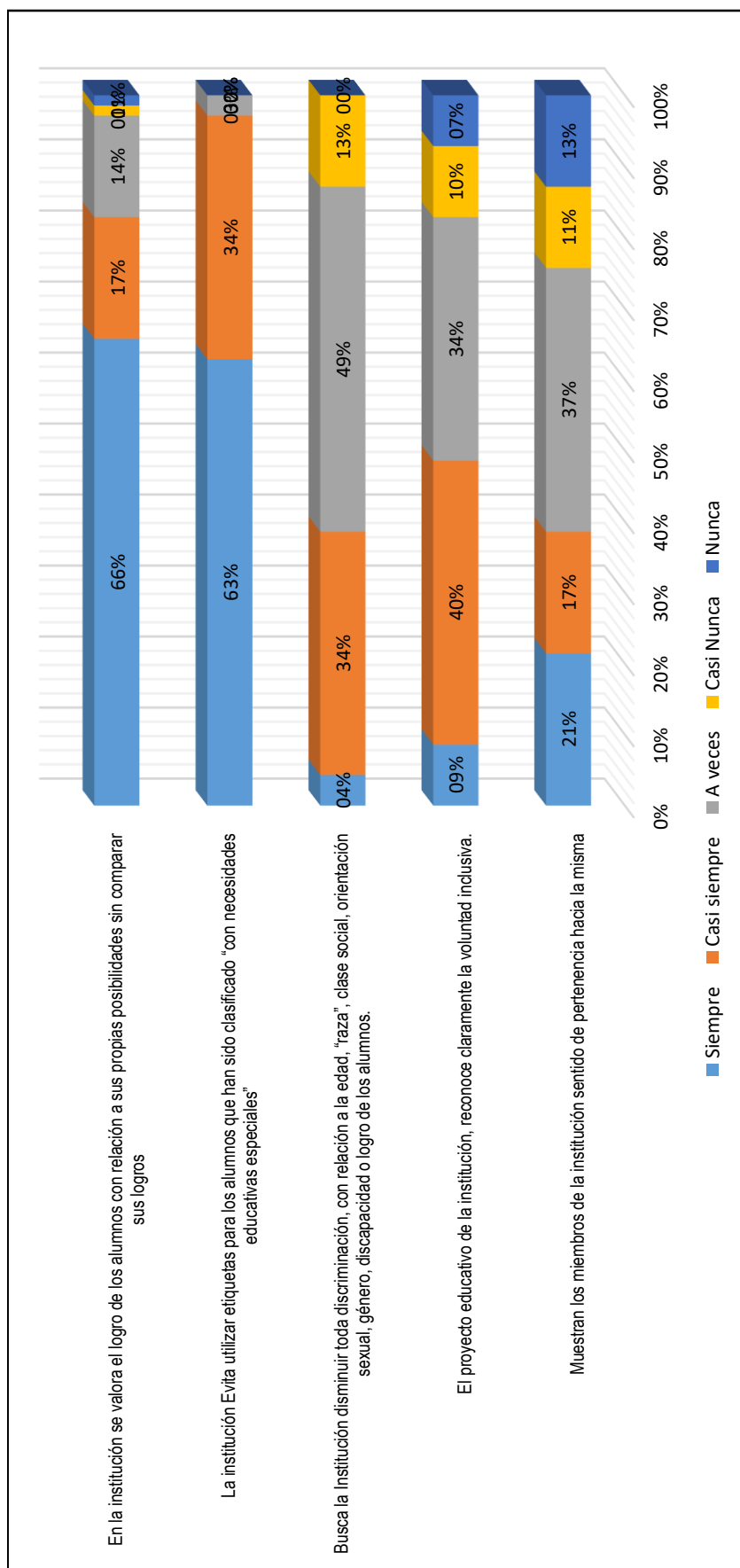


Figura 4. Práctica de la cultura inclusiva en niños(as) con habilidades diferentes en docentes del nivel inicial de la Red n° 4 de la UGEL Puno, periodo 2018.

Fuente: Cuadro N° 4

En la tabla 4 y figura 4, nos muestra los resultados de la CULTURA INCLUSIVA que presentan las docentes del nivel inicial ante la inclusión de niños(as) con habilidades diferentes en la RED N° 4 de la UGEL Puno, para el periodo 2018, donde para el primer indicador “Muestran los miembros de la institución sentido de pertenencia hacia la misma” vemos que el 37.1% indican que a veces muestra sentido de pertinencia, seguido de un 21.4% de docentes que indican tener siempre sentido de pertinencia. Para el segundo indicador “El proyecto educativo de la institución, reconoce claramente la voluntad inclusiva” tenemos que el 40% de docentes manifiestan que casi siempre el proyecto educativo reconoce la voluntad inclusiva, seguido de un 34.3% que indica que es a veces. Para el tercer indicador “Busca la Institución disminuir toda discriminación, con relación a la edad, “raza”, clase social, orientación sexual, género, discapacidad o logro de los alumnos” vemos que el 48.6% nos indican que a veces se cumple con el indicador, mientras que el 34.4% manifiestan que casi siempre se cumple con el indicador presentado. Para el cuarto indicador “La institución Evita utilizar etiquetas para los alumnos que han sido clasificado “con necesidades educativas especiales” observamos que el 62.9% indican que siempre se cumple con el indicador, luego el 34.3% de los docentes indican que casi siempre se cumple con el indicador presentado. Para el quinto indicador “En la institución se valora el logro de los alumnos con relación a sus propias posibilidades sin comparar sus logros” vemos que el 65.7% de los docentes indican que siempre se cumple con el indicador, seguido por un 17.1% que indica que casi siempre se cumple con el indicador presentado.

En general para esta dimensión podemos concluir que el 32.6% de docentes indican que siempre se da una buena práctica de la cultura inclusiva en la institución, mientras que el 28.6% indican que casi siempre se da una buena práctica de la cultura inclusiva en la institución, seguido por un 27.4% que manifiestan se cumple a veces y para el 7.1% casi nunca se cumple con la práctica inclusiva en la institución.

Tabla 5

Práctica de políticas inclusivas en niños(as) con habilidades diferentes en docentes del nivel inicial de la Red N° 4 de la UGEL Puno, periodo 2018.

INDICADORES	Siempre		Casi siempre		A veces		Casi Nunca		Nunca		TOTAL	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Motiva a los niños y niñas de la comunidad a que asistan a la I.E. independientemente de sus características y necesidades educativas.	35	50,0%	21	30,0%	12	17,1%	2	2,9%	0	0,0%	70	100,0%
Hace público que la inclusión de todos los niños y niñas de la localidad es un rasgo central del proyecto educativo de la I.E.	11	15,7%	13	18,6%	14	20,0%	21	30,0%	11	15,7%	70	100,0%
Conoce la normativa educativa con respecto a la no discriminación e inclusión de los niños y niñas que puede presentar dificultades de aprendizaje.	19	27,1%	24	34,3%	15	21,4%	11	15,7%	1	1,4%	70	100,0%
Procura reducir la categorización de alumnos considerados con necesidades educativas especiales.	25	35,7%	22	31,4%	18	25,7%	5	7,1%	0	0,0%	70	100,0%
Facilitan a todo el personal formación con respecto a la igualdad de oportunidades educativas de todos los niños y niñas que asisten a la institución.	18	25,7%	19	27,1%	21	30,0%	10	14,3%	2	2,9%	70	100,0%
Considera que los niños y niñas etiquetados con necesidades educativas especiales son alumnos con diferentes intereses, conocimiento y habilidades en vez de como parte de un grupo homogéneo.	14	20,0%	12	17,1%	18	25,7%	14	20,0%	12	17,1%	70	100,0%
TOTAL	20,3	29,0%	18,5	26,4%	16,3	23,3%	10,5	15,0%	4,3	6,2%	70	100,0%

Fuente: Cuestionario aplicado a Docentes de las I.E. Iniciales de la RED N° 4 de la ciudad de Puno.

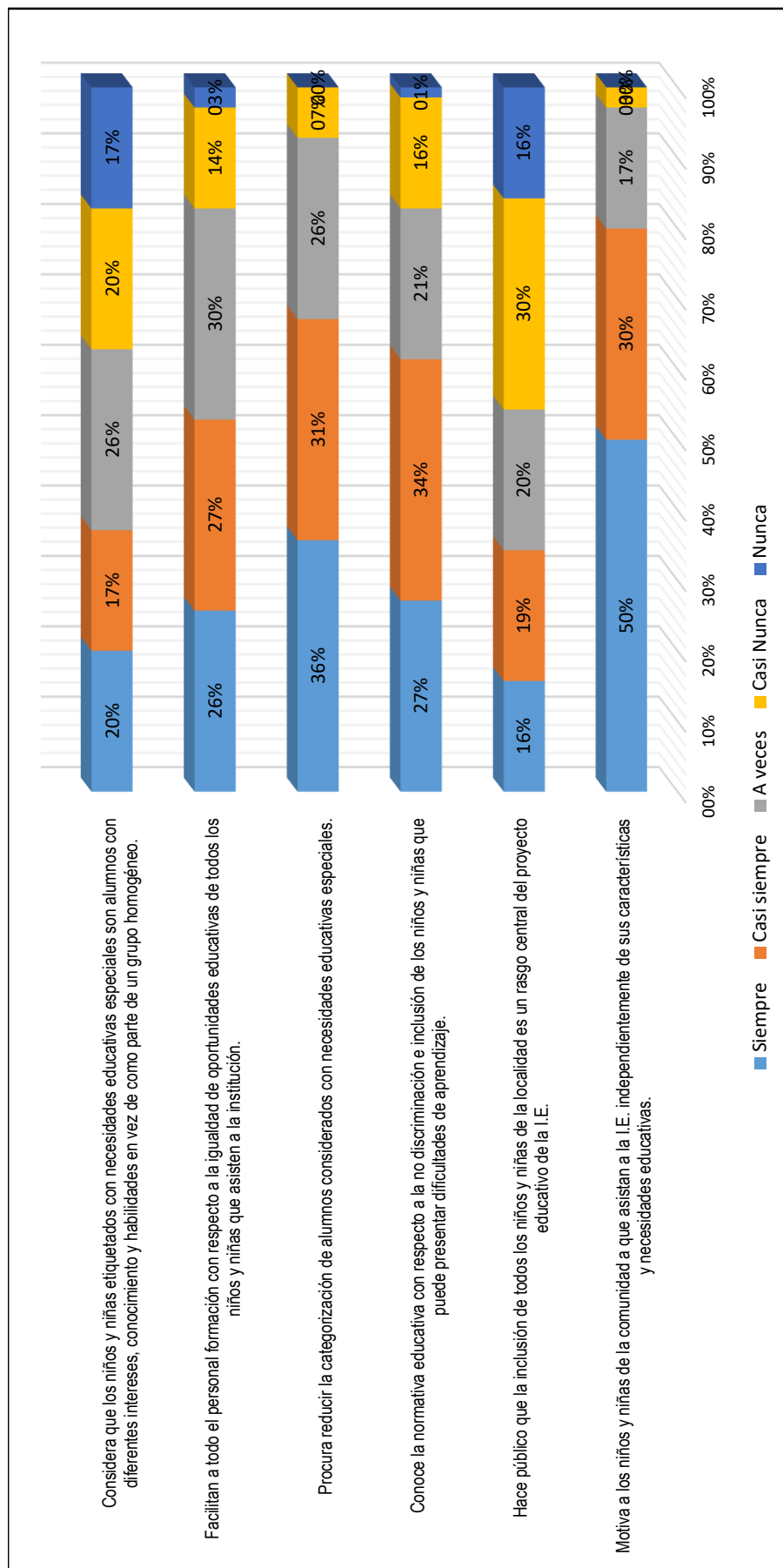


Figura 5. Práctica de políticas inclusivas en niños(as) con habilidades diferentes del nivel inicial de la Red N° 4 de la UGEL Puno, periodo 2018.
Fuente: Cuadro N° 5

En la tabla 5 y figura 5, nos muestra los resultados de la PRACTICA DE POLÍTICAS INCLUSIVAS que presentan las docentes del nivel inicial ante la inclusión de niños(as) con habilidades diferentes en la RED N° 4 de la UGEL Puno, para el periodo 2018, donde para el primer indicador “Motiva a los niños y niñas de la comunidad a que asistan a la I.E. independientemente de sus características y necesidades educativas” vemos que el 50% indican que siempre se cumple con el indicador presentado, seguido de un 30% de docentes que indican que casi siempre se cumple con el indicador. Para el segundo indicador “Hace público que la inclusión de todos los niños y niñas de la localidad es un rasgo central del proyecto educativo de la I.E.” tenemos que el 30% de docentes manifiestan que casi nunca se cumple con el indicador, seguido de un 20% que indica que es a veces. Para el tercer indicador “Conoce la normativa educativa con respecto a la no discriminación e inclusión de los niños y niñas que puede presentar dificultades de aprendizaje” vemos que el 34.3% nos indican que casi siempre se cumple con el indicador, mientras que el 21.4% manifiestan que a veces se cumple con el indicador presentado. Para el cuarto indicador “Procura reducir la categorización de alumnos considerados con necesidades educativas especiales” observamos que el 35.7% indican que siempre se cumple con el indicador, luego el 31.4% de los docentes indican que casi siempre se cumple con el indicador presentado. Para el quinto indicador “Facilitan a toda la personal formación con respecto a la igualdad de oportunidades educativas de todos los niños y niñas que asisten a la institución” vemos que el 27.1% de los docentes indican que casi siempre se cumple con el indicador, seguido por un 25.7% que indica que siempre se cumple con el indicador presentado. Para el sexto indicador “Considera que los niños y niñas etiquetados con necesidades educativas especiales son alumnos con diferentes intereses, conocimiento y habilidades en vez de como parte de un grupo homogéneo” vemos que el 25.7% de los docentes indican que a veces se cumple con el indicador, seguido por un 20% que indica que siempre se cumple con el indicador presentado.

En general para esta dimensión podemos concluir que el 29% de docentes indican que siempre se da una buena práctica de políticas inclusivas en la institución, mientras que el 26.4% indican que casi siempre se da una buena práctica de políticas inclusivas en la institución, seguido por un 23.3% que manifiestan se a veces se da una buena práctica de políticas inclusivas y para el 15% casi nunca se cumple con la práctica de políticas inclusivas en la institución.

Tabla 6
Práctica inclusiva en docentes del nivel inicial ante la inclusión de niños (as) con habilidades diferentes en el aula, en la Red N° 4 de la UGEL Puno, 2018.

Pregunta: Hace adaptaciones al currículo, por ejemplo en arte, o en música, para los estudiantes que tienen reservas en participar en ellas debido a sus creencias religiosas	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Porcentual	Frecuencia Porcentual Acumulada
Siempre	18	25,7%	25,7%
Casi siempre	21	30,0%	55,7%
A veces	14	20,0%	75,7%
Casi Nunca	16	22,9%	98,6%
Nunca	1	1,4%	100,0%
TOTAL	70	100,0%	

Fuente: Cuestionario aplicado a Docentes de las I.E. Iniciales de la RED N° 4 de la ciudad de Puno.

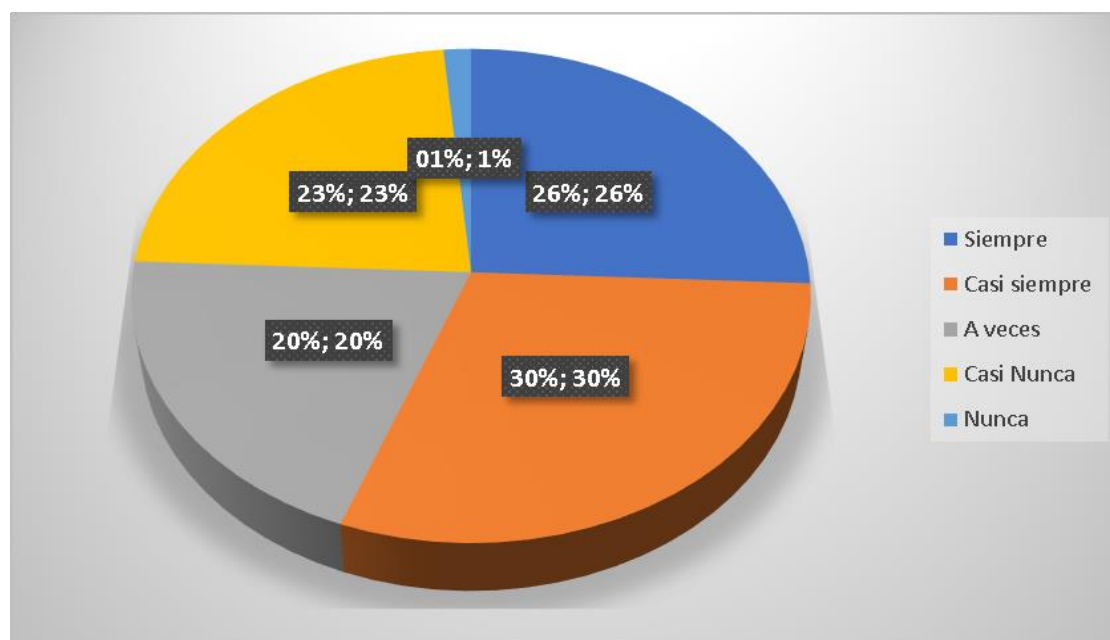


Figura 6. Practica inclusivas en docentes del nivel inicial ante la inclusión de niños(as) con habilidades diferentes en el aula, en la Red n° 4 de la UGEL Puno, 2018

Fuente: tabla 6

En la tabla 6 y figura 6, nos muestra los resultados de la PRACTICA INCLUSIVA en las docentes del nivel inicial ante la inclusión de niños(as) con habilidades diferentes en la RED N° 4 de la UGEL Puno, para el periodo 2018, donde analizamos solo un indicador el mismo que es “Hace adaptaciones al currículo, por ejemplo en arte, o en música, para los estudiantes que tienen reservas en participar en ellas debido a sus creencias religiosas” donde vemos que el 30% indican que casi siempre se cumple con el indicador presentado, seguido de un 25.7% de docentes que indican que siempre se cumple con el indicador,

seguido de un 229% que manifiestan que casi nunca se cumple con el indicador, luego el 20% indica que a veces se cumple con el indicador y el 1.4% nunca.

4.3 Cruce de variables para el objetivo específico N° 1

Establecer la relación que existe entre la actitud docente para la dimensión cognitiva y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N° 4 de la UGEL Puno.

Tabla 7

Actitud docente para la dimensión cognitiva y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N°4 de la UGEL Puno

INCLUSIÓN EN EL AULA	ACTITUD COGNITIVA DE LAS DOCENTES						TOTAL	
	Totalmente		En parte		No aplica		Fr.	%
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%		
Siempre	9	12,9%	6	8,6%	5	7,1%	20	28,6%
Casi Siempre	4	5,7%	12	17,1%	4	5,7%	20	28,6%
A veces	3	4,3%	4	5,7%	9	12,9%	16	22,9%
Casi Nunca	5	7,1%	2	2,9%	4	5,7%	11	15,7%
Nunca	1	1,4%	1	1,4%	1	1,4%	3	4,3%
PROMEDIO	22,0	31,4%	25,0	35,7%	23,0	32,9%	70	100,0%

Fuente: Cuestionario aplicado a Docentes de las I.E. Iniciales de la RED N° 4 de la ciudad de Puno.

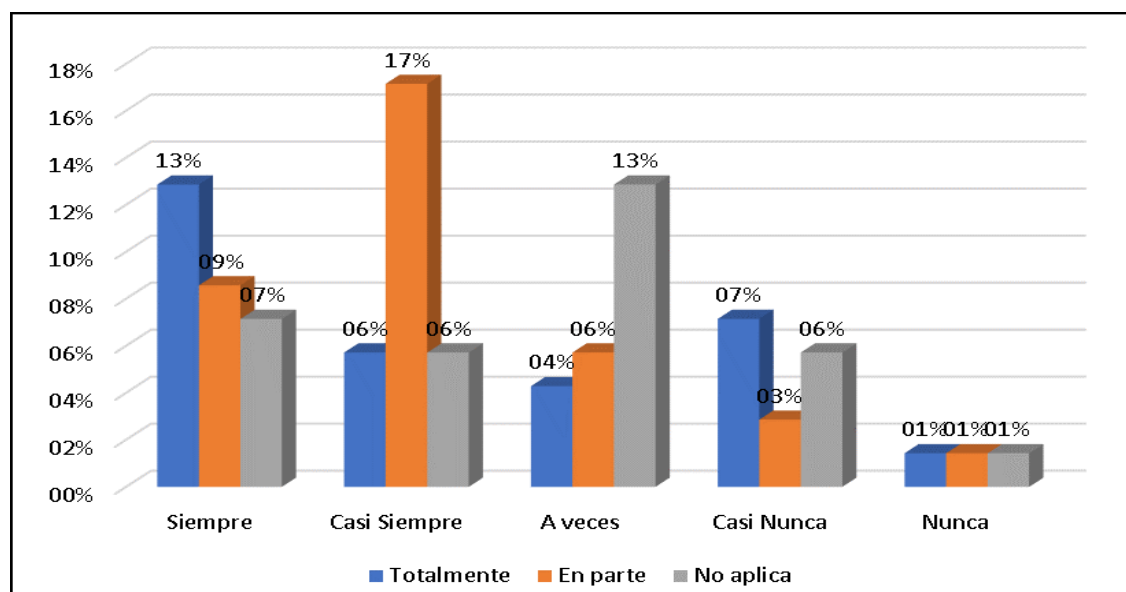


Figura 7. Actitud docente para la dimensión cognitiva y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N°4 de la UGEL Puno

Fuente: tabla 7

En la tabla 7 y figura 7, nos muestra los resultados del cruce de variables entre la dimensión de actitud cognitiva de las docentes y la inclusión de niños(as) con habilidades diferentes en la RED N° 4 de la UGEL Puno, para el periodo 2018, donde el 12.9% de docentes que indican que siempre realizan inclusión en el aula y a su vez las docentes presentan una actitud cognitiva totalmente favorable hacia la inclusión, luego vemos que el 17.1% de maestras que casi siempre realizan buena inclusión en el aula, a su vez en parte presentan una actitud cognitiva favorable hacia la inclusión, luego otro 12.9% que presentan a veces una inclusión en el aula a su vez esta docentes no aplican o no tienen una buena actitud cognitiva para la inclusión de alumnos con habilidades especiales.

PRUEBA DE HIPÓTESIS ESPECÍFICA N° 1, Existe relación positiva entre la actitud docente para la dimensión cognitiva y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N° 4 de la UGEL Puno.

Hipótesis nula; Ho: $r = 0$: No existe relación entre la actitud docente para la dimensión cognitiva y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N° 4 de la UGEL Puno.

Hipótesis Alternativa; Ha: $r \neq 0$: Existe relación positiva entre la actitud docente para la dimensión cognitiva y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N° 4 de la UGEL Puno.

Prueba de hipótesis a usar:

Correlación rectilínea de Pearson

La relación de las variables este toma valores comprendidos entre -1 y $+1$ pasando por 0

El $r = -1$ Comprende a una correlación negativa perfecta.

El $r = +1$ Comprende a una correlación positiva perfecta.

El $r = 0$, No existe ninguna correlación entre variable.

Fórmula:

$$r = \frac{N(\sum XY) - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{[N(\sum X^2) - (\sum X)^2][N(\sum Y^2) - (\sum Y)^2]}}$$

Según los resultados haciendo uso del paquete Estadístico SPSS (Versión 22.0) obtenemos el siguiente resultado.

Tabla 8

Relación entre la actitud docente para la dimensión cognitiva y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N°4 de la UGEL Puno.

		Inclusión en el Aula	Actitud Cognitiva de las docentes
Inclusión en el Aula	Correlación de Pearson	1	,664**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	70	70
Actitud Cognitiva de las docentes	Correlación de Pearson	,664**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	70	70

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

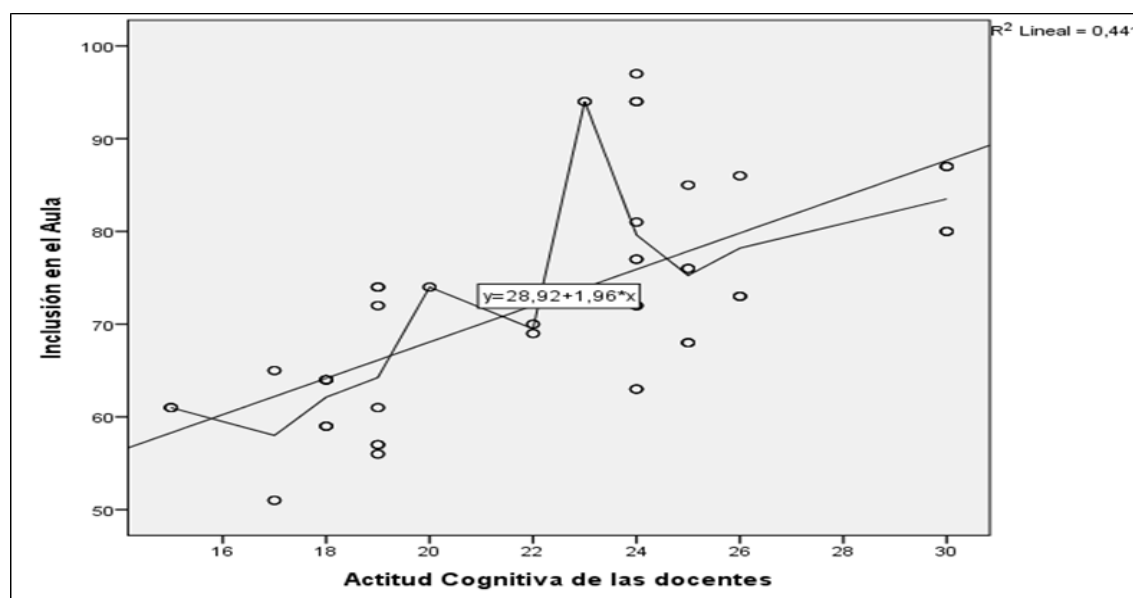


Figura 8. Relación entre la actitud docente para la dimensión cognitiva y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N°4 de la UGEL Puno

Coefficiente de Determinación = $R^2 = 0.441 = 44.1\%$

Conclusión: Los resultados según el SPSS nos indican un valor del coeficiente de correlación de Pearson igual a 0.664** el cual nos indica que existe una correlación positiva altamente significativa entre la actitud docente para la dimensión cognitiva y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N°4 de la UGEL Puno a un nivel de significancia de 0.05 o 5% de error, mientras que el coeficiente de determinación, obtenido es $R^2 = 0.441 = 44.1\%$; este estadígrafo

indica que la dimensión cognitiva de las docentes explican en un 44.1% el nivel de inclusión de niños(as) con habilidades diferentes en el aula.

4.4 Cruce de variables para el objetivo específico N° 2

Determinar la relación que existe entre la actitud docente para la dimensión afectiva y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N°4 de la UGEL Puno.

Tabla 9

Actitud docente para la dimensión afectiva y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N°4 de la UGEL Puno.

INCLUSIÓN EN EL AULA	ACTITUD AFECTIVA DE LAS DOCENTES						TOTAL	
	Totalmente		En parte		No aplica			
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Siempre	18	25,7%	2	2,9%	0	0,0%	20	28,6%
Casi Siempre	9	12,9%	11	15,7%	0	0,0%	20	28,6%
A veces	7	10,0%	4	5,7%	5	7,1%	16	22,9%
Casi Nunca	6	8,6%	2	2,9%	3	4,3%	11	15,7%
Nunca	3	4,3%	0	0,0%	0	0,0%	3	4,3%
PROMEDIO	43,0	61,4%	19,0	27,1%	8,0	11,4%	70	100,0%

Fuente: Cuestionario aplicado a Docentes de las I.E. Iniciales de la RED N° 4 de la ciudad de Puno.

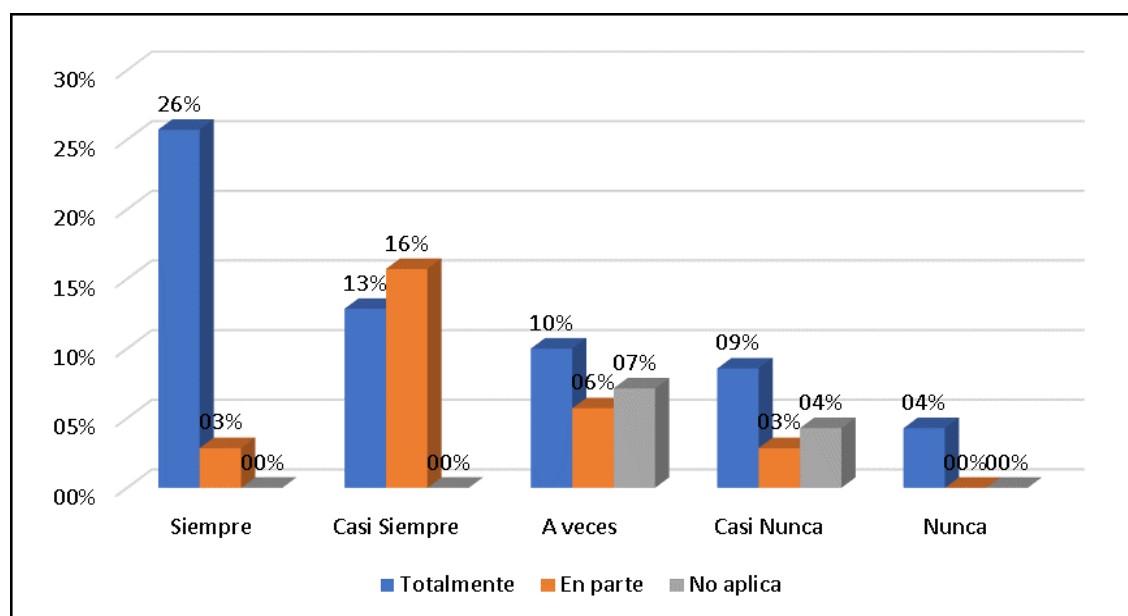


Figura 9. Actitud docente para la dimensión afectiva y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la RED N°4 de la UGEL Puno
Fuente: Cuadro N° 9

En la tabla 9 y figura 9, nos muestra los resultados del cruce de variables entre la dimensión de actitud afectiva de las docentes y la inclusión de niños(as) con habilidades diferentes en la RED N° 4 de la UGEL Puno, para el periodo 2018, donde el 25.7% de docentes que indican que siempre realizan inclusión en el aula y a su vez las docentes presentan una actitud afectiva totalmente favorable hacia la inclusión, luego vemos que el 15.7% de maestras que casi siempre realizan buena inclusión en el aula, a su vez en parte presentan una actitud afectiva favorable hacia la inclusión, luego observamos un 7.1% que presentan a veces una inclusión en el aula a su vez esta docentes no aplican o no tienen una buena actitud afectiva para la inclusión de alumnos con habilidades especiales.

PRUEBA DE HIPÓTESIS ESPECÍFICA N° 2, Existe relación positiva entre la actitud docente para la dimensión afectiva y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N°4 de la UGEL Puno.

Hipótesis nula; Ho: $r = 0$: No existe relación entre la actitud docente para la dimensión afectiva y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N°4 de la UGEL Puno.

Hipótesis Alterna; Ha: $r \neq 0$: Existe relación positiva entre la actitud docente para la dimensión afectiva y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N°4 de la UGEL Puno.

Prueba de hipótesis a usar:

Correlación rectilínea de Pearson

La relación de las variables este toma valores comprendidos entre -1 y $+1$ pasando por 0

El $r = -1$ Comprende a una correlación negativa perfecta.

El $r = +1$ Comprende a una correlación positiva perfecta.

El $r = 0$, No existe ninguna correlación entre variable.

Fórmula:

$$r = \frac{N(\sum XY) - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{[N(\sum X^2) - (\sum X)^2][N(\sum Y^2) - (\sum Y)^2]}}$$

Según los resultados haciendo uso del paquete Estadístico SPSS (Versión 22.0) obtenemos el siguiente resultado.

Tabla 10

Relación entre la actitud docente para la dimensión afectiva y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N° 4 de la UGEL Puno.

		Inclusión en el Aula	Actitud Afectiva de las docentes
Inclusión en el Aula	Correlación de Pearson	1	,754**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	70	70
Actitud Afectiva de las docentes	Correlación de Pearson	,754**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	70	70

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

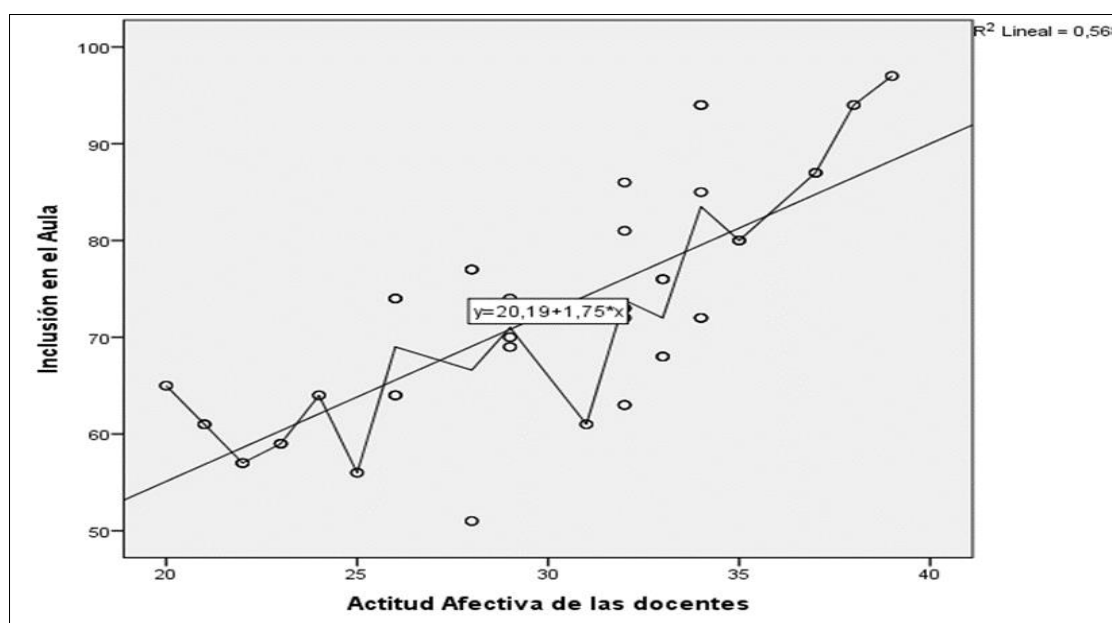


Figura 10. Relación entre la actitud docente para la dimensión afectiva y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N° 4 de la UGEL Puno

Coefficiente de Determinación = $R^2 = 0.568 = 56.8\%$

Conclusión: Los resultados según el SPSS nos indican un valor del coeficiente de correlación de Pearson igual a 0.754** el cual nos indica que existe una correlación positiva altamente significativa entre la actitud docente para la dimensión afectiva y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N°4 de la UGEL Puno a un nivel de significancia de 0.05 o 5% de error, mientras

que el coeficiente de determinación, obtenido es $R^2 = 0.568 = 56.8\%$; este estadígrafo indica que la dimensión afectiva de las docentes explican en un 56.8% el nivel de inclusión de niños(as) con habilidades diferentes en el aula.

4.5 Cruce de variables para el objetivo específico N° 3

Determinar la relación que existe entre la actitud docente para la dimensión conductual y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N° 4 de la UGEL Puno.

Tabla 11
Actitud docente para la dimensión conductual y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N° 4 de la UGEL Puno.

INCLUSIÓN EN EL AULA	ACTITUD CONDUCTUAL DE LAS DOCENTES						TOTAL	
	Totalmente		En parte		No aplica		Fr.	%
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%		
Siempre	17	24,3%	2	2,9%	1	1,4%	20	28,6%
Casi Siempre	7	10,0%	12	17,1%	1	1,4%	20	28,6%
A veces	6	8,6%	4	5,7%	6	8,6%	16	22,9%
Casi Nunca	5	7,1%	2	2,9%	4	5,7%	11	15,7%
Nunca	3	4,3%	0	0,0%	0	0,0%	3	4,3%
PROMEDIO	38,0	54,3%	20,0	28,6%	12,0	17,1%	70	100,0%

Fuente: Cuestionario aplicado a Docentes de las I.E. Iniciales de la RED N° 4 de la ciudad de Puno.

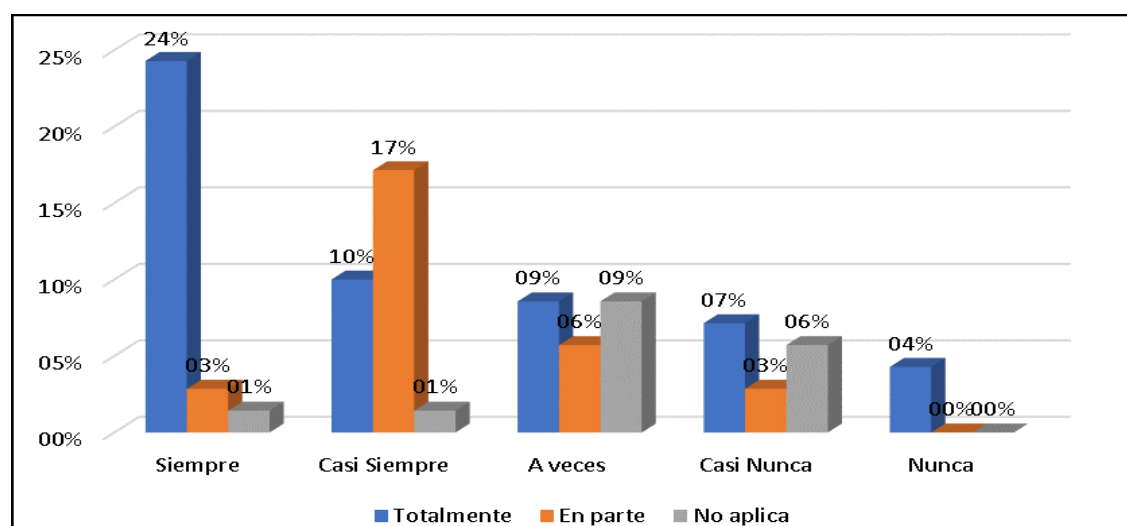


Figura 11. Actitud docente para la dimensión conductual y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la RED N°4 de la UGEL Puno.

Fuente: tabla 11

En la tabla 11 y figura 11, nos muestra los resultados del cruce de variables entre la dimensión de actitud conductual de las docentes y la inclusión de niños(as) con habilidades diferentes en la RED N° 4 de la UGEL Puno, para el periodo 2018, donde el 24.3% de docentes que indican que siempre realizan inclusión en el aula y a su vez las docentes presentan una actitud conductual totalmente favorable hacia la inclusión, luego vemos que el 17.1% de maestras que casi siempre realizan buena inclusión en el aula, a su vez en parte presentan una actitud conductual favorable hacia la inclusión, luego observamos un 8.6% que presentan a veces una inclusión en el aula a su vez esta docentes no aplican o no tienen una buena actitud conductual para la inclusión de alumnos con habilidades especiales.

PRUEBA DE HIPÓTESIS ESPECÍFICA N° 3, Existe relación positiva entre la actitud docente para la dimensión conductual y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N°4 de la UGEL Puno.

Hipótesis nula; Ho: $r = 0$: No existe relación entre la actitud docente para la dimensión conductual y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N°4 de la UGEL Puno.

Hipótesis Alterna; Ha: $r \neq 0$: Existe relación positiva entre la actitud docente para la dimensión conductual y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N°4 de la UGEL Puno.

Prueba de hipótesis a usar:

Correlación rectilínea de Pearson

La relación de las variables este toma valores comprendidos entre -1 y $+1$ pasando por 0

El $r = -1$ Comprende a una correlación negativa perfecta.

El $r = +1$ Comprende a una correlación positiva perfecta.

El $r = 0$, No existe ninguna correlación entre variable.

Fórmula:

$$r = \frac{N(\sum XY) - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{[N(\sum X^2) - (\sum X)^2][N(\sum Y^2) - (\sum Y)^2]}}$$

Según los resultados haciendo uso del paquete Estadístico SPSS (Versión 22.0) obtenemos el siguiente resultado.

Tabla 12

Relación entre la actitud docente para la dimensión conductual y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N° 4 de la UGEL Puno.

		Inclusión en el Aula	Actitud Conductual de las docentes
Inclusión en el Aula	Correlación de Pearson	1	,543**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	70	70
Actitud Conductual de las docentes	Correlación de Pearson	,543**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	70	70

****.** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

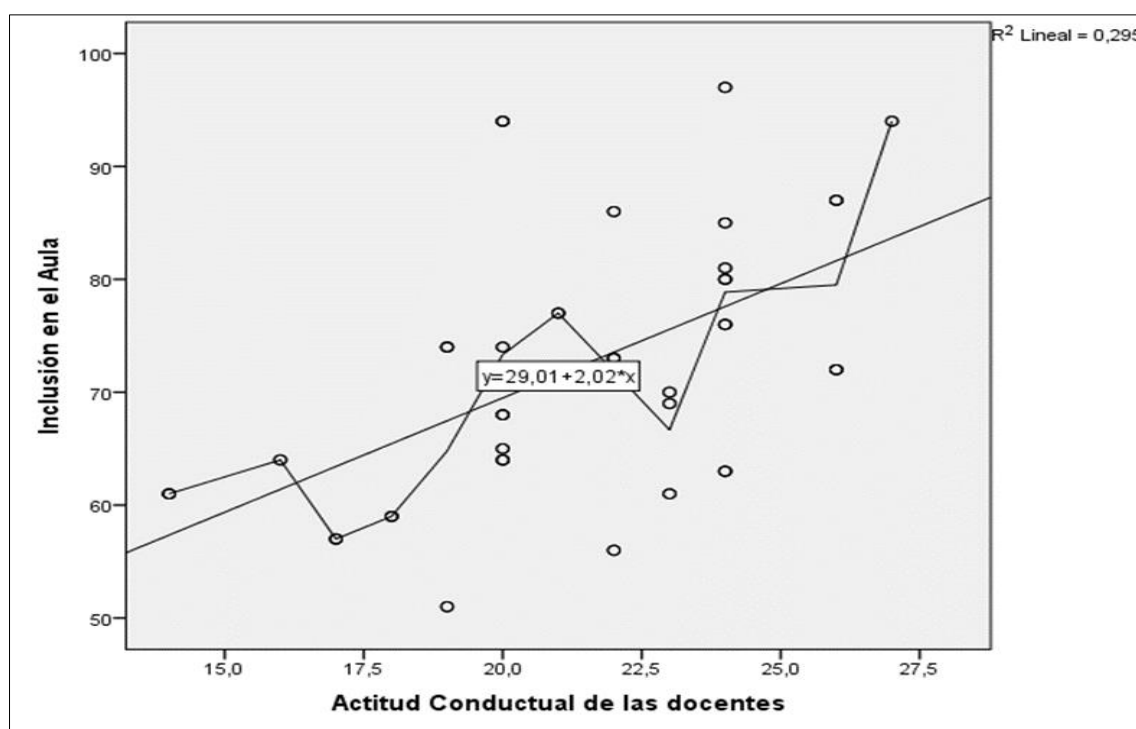


Figura 12. Relación entre la actitud docente para la dimensión conductual y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N° 4 de la UGEL Puno

Coefficiente de Determinación = $R^2 = 0.568 = 56.8\%$

Conclusión: Los resultados según el SPSS nos indican un valor del coeficiente de correlación de Pearson igual a 0.543** el cual nos indica que existe una correlación positiva altamente significativa entre la actitud docente para la dimensión conductual y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N°4 de la UGEL Puno a un nivel de significancia de 0.05 o 5% de error, mientras que el coeficiente de determinación, obtenido es $R^2 = 0.295 = 29.5\%$; este estadígrafo indica que la dimensión conductual de las docentes explican en un 29.5% el nivel de inclusión de niños(as) con habilidades diferentes en el aula.

4.6 Prueba de hipótesis general

Existe relación positiva significativa entre la actitud que tienen las docentes de educación Inicial y la inclusión en aula de niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N°4 de la UGEL Puno.

Hipótesis nula; $H_0: r = 0$: No existe relación entre la actitud que tienen las docentes de educación Inicial y la inclusión en aula de niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N°4 de la UGEL Puno.

Hipótesis Alternativa; $H_a: r \neq 0$: Existe relación positiva significativa entre la actitud que tienen las docentes de educación Inicial y la inclusión en aula de niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N°4 de la UGEL Puno.

Prueba de hipótesis a usar:

Correlación rectilínea de Pearson

La relación de las variables este toma valores comprendidos entre -1 y $+1$ pasando por 0

El $r = -1$ Comprende a una correlación negativa perfecta.

El $r = +1$ Comprende a una correlación positiva perfecta.

El $r = 0$, No existe ninguna correlación entre variable.

Fórmula:

$$r = \frac{N(\sum XY) - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{[N(\sum X^2) - (\sum X)^2][N(\sum Y^2) - (\sum Y)^2]}}$$

Según los resultados haciendo uso del paquete Estadístico SPSS (Versión 22.0) obtenemos el siguiente resultado.

Tabla 13

Relación entre la actitud que tienen las docentes de educación Inicial y la inclusión en aula de niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N°4 de la UGEL Puno.

		Inclusión en el Aula	ACTITUD DE LAS DOCENTES
Inclusión en el Aula	Correlación de Pearson	1	,721**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	70	70
ACTITUD DE LAS DOCENTES	Correlación de Pearson	,721**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	70	70

****.** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

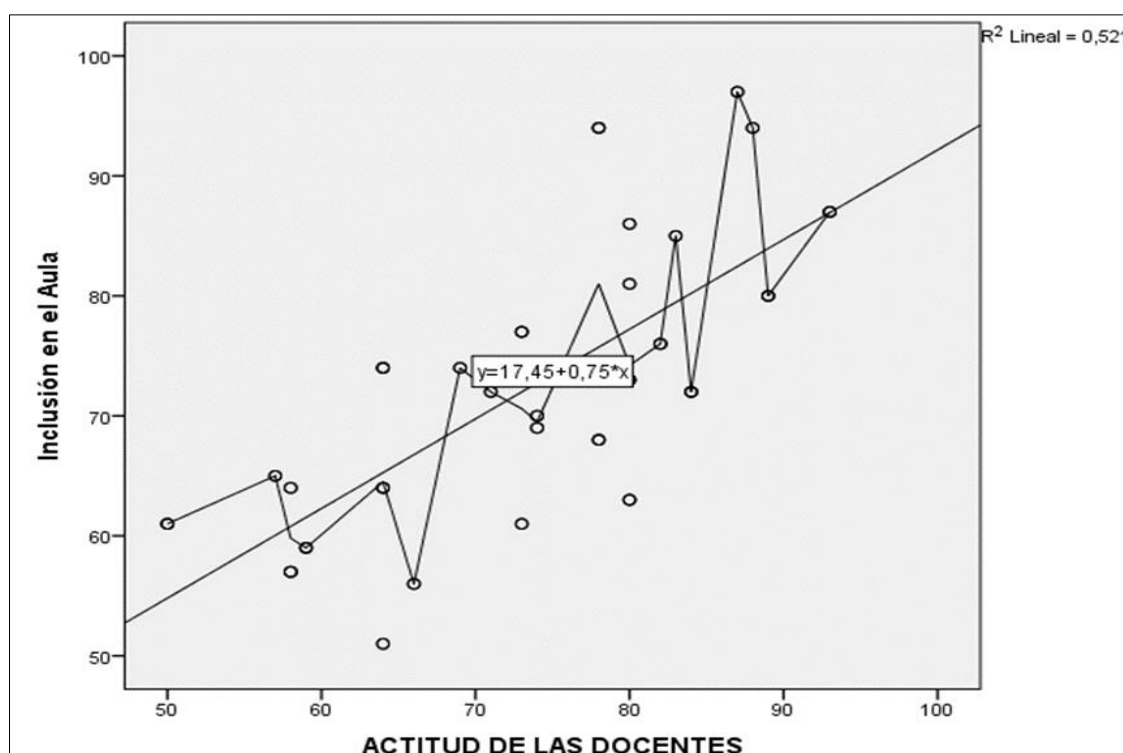


Figura 13. Relación entre la actitud que tienen las docentes de educación Inicial y la inclusión en aula de niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N° 4 de la UGEL Puno.

$$\text{Coeficiente de Determinación} = R^2 = 0.521 = 52.1\%$$

Conclusión: Los resultados según el SPSS nos indican un valor del coeficiente de correlación de Pearson igual a 0.721** el cual nos indica que existe una correlación positiva altamente significativa entre la actitud docente y el nivel de inclusión en aula que

presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N°4 de la UGEL Puno a un nivel de significancia de 0.05 o 5% de error, mientras que el coeficiente de determinación, obtenido es $R^2 = 0.521 = 52.1\%$; este estadígrafo indica que la actitud de las docentes explican en un 52.1% el nivel de inclusión de niños(as) con habilidades diferentes en el aula.

CONCLUSIONES

- Podemos establecer según él coeficiente de correlación de Pearson igual a 0.721** que existe una correlación positiva altamente significativa entre la actitud docente y el nivel de inclusión en aula que presentan hacia los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N° 4 de la UGEL Puno a un nivel de significancia de 0.05 o 5% de error, mientras que el coeficiente de determinación, obtenido es $R^2 = 0.521 = 52.1\%$; este estadígrafo indica que la actitud de las docentes explican en un 52.1% el nivel de inclusión de niños(as) con habilidades diferentes en el aula.
- Podemos establecer que existe una correlación positiva altamente significativa entre la actitud docente para la dimensión cognitiva y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N°4 de la UGEL Puno a un nivel de significancia de 0.05 o 5% de error, puesto que tenemos un nivel de correlación de Pearson igual a 0.664**, mientras que el coeficiente de determinación, obtenido es $R^2 = 0.441 = 44.1\%$; este estadígrafo indica que la dimensión cognitiva de las docentes explican en un 44.1% el nivel de inclusión de niños(as) con habilidades diferentes en el aula.
- Podemos establecer que existe una correlación positiva altamente significativa entre la actitud docente para la dimensión afectiva y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N° 4 de la UGEL Puno a un nivel de significancia de 0.05 o 5% de error, dado que el valor del coeficiente de correlación de Pearson es igual a 0.754**, mientras que el coeficiente de determinación, obtenido es $R^2 = 0.568 = 56.8\%$; este estadígrafo indica que la dimensión afectiva de las docentes explican en un 56.8% el nivel de inclusión de niños(as) con habilidades diferentes en el aula.

- Podemos establecer que existe una correlación positiva altamente significativa entre la actitud docente para la dimensión conductual y el nivel de inclusión en aula que presentan los niños y niñas con habilidades diferentes de la Red N° 4 de la UGEL Puno a un nivel de significancia de 0.05 o 5% tal como lo demuestra el coeficiente de correlación de Pearson igual a 0.543**, mientras que el coeficiente de determinación, obtenido es $R^2 = 0.295 = 29.5\%$; este estadígrafo indica que la dimensión conductual de las docentes explican en un 29.5% el nivel de inclusión de niños(as) con habilidades diferentes en el aula.

RECOMENDACIONES

- Se sugiere a todas las educadoras del nivel Inicial de las diferentes redes de la UGEL Puno, tener actitudes positivas en la integración/inclusión de niños y niñas de las diferentes instituciones Educativas Iniciales
- Se sugiere a las docentes de educación inicial mostrar afecto a niños y niñas con habilidades diferentes, dentro y fuera del aula
- Se sugiere a todas las educadoras del nivel Inicial que trabajan con los niños y niñas con habilidades diferentes consideren la igualdad de oportunidades educativas para cada uno de los niños y niñas que asisten a la institución.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M. A. y Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 4 (17), 601-606.
- Beltrán, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bruner, J. (1990). *Acción, pensamiento y lenguaje* (J. L. Linaza Comp.). Madrid: Alianza Editorial.
- Capacce, N. y Lego N. (1987). *Integración del discapacitado*. Buenos Aires: Humanistas.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, España.
- Coll, C. (1992). *Psicología y currículo*. México: Paidós Mexicana.
- Cuenca, R. & Portocarrero, C. (2001). *Actitudes y valoración de los docentes en servicio hacia su profesión*. Lima: Ministerio de Educación.
- Damm Muñoz, X. (2012). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común en escuelas chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, (12).
- Díaz Pareja, E. M^a. (2002). El factor actitudinal en la atención a la diversidad Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 1(6), 1-2. Universidad de Granada, Granada, España.
- Díaz, E. M. (2002). El factor actitudinal en la atención a la diversidad. Profesorado, *Revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 151. Available from: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL3.pdf>

- Díaz, O. y Franco, F. (2008). *Percepción de las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en Soledad, 2008*. (Tesis de Maestría). Universidad de Cartagena, Cartagena, Colombia. Available from: <http://190.27.248.91:8082/jspui/bitstream/123456789/12/1/DIAZ%20FRANCO%20FCARTAGENA08.pdf>
- Eagly, A. H., y Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. In D. Gilbert, S. Fiske, & G. Lindzey (Eds.). *The handbook of social psychology* (4th ed). New York: McGraw-Hill.
- Espacio logopédico. (2010). Available from: <http://www.espaciologopedico.com/recursos/glosariodet.php?Id=431>
- Fiestas, M. (2011). *Las adaptaciones curriculares en la práctica de los docentes de educación inicial para trabajar con niños con necesidades educativas especiales*. (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- García Pastor, C. (1993). *Una escuela Común para niños Diferentes. La integración Escolar*. Barcelona: PPU.
- García, C., Escalante, H., Escandon, M., Fernández, T., Mutri, D y Puga, V.(1998 a). *Integración educativa. Guía del Coordinador*. México: SEP y Subsecretaría de educación Básica Normal.
- García, S. (1990). La filosofía de la normalización como base de la integración educativa. *Revista de Ciencia de la Educación*, 143. 238-293.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples* (2da ed). México: FCE.
- Godoy, P. & Meza, L., Salazar, A., (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro educación especial en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación, Programa de Educación Especial.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (1997). *What's worth fighting for out there?* New York: Teachers College Press.
- Hernández S. R., Fernández-Collado, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ta ed.). México. D. F.: McGraw Hill Interamericana Editores, S. A.
- Marchesi, A. y Martin, E.(1990). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En: A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios. *Desarrollo psicológico y educación*, 3. Madrid: Alianza. 15-34.

- Mares Miramontes, A., Martínez Llamas, R. y Rojo Sabaleta, H. (2009) Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *RMIE*, 42(14), 969-996. ISSN 1405-6666.
- MINEDU (2010). *Guía para orientar la intervención de los servicios de apoyo y asesoramiento para la atención de las necesidades educativas especiales SAANEE*. Lima, Perú.
- MINEDU (2012). *Educación Básica Especial y Educación Inclusiva Balance y Perspectivas*. Lima, Perú.
- MINEDU (2013). *Guía del docente para orientar a las familias. Atención educativa a estudiantes con discapacidad*. Lima, Perú.
- Molina, N. (1997). Enfoque actual de la educación especial, su aplicación en la escuela regular. *Revista de la escuela y del maestro. Básica*, 16, 13-20.
- Muchnik, G. & Seidman, S. (1983). *La Noción de actitud. Ficha de Cátedra de psicología social*. Buenos Aires: Univ. De Belgrano. Recuperado en diciembre 09 de 2015. Available from: <http://www.espaciologopedico.com/recursos/glosariodet.php?Id=132>
- Oseda, D. (2008). *Metodología de la investigación*. Huancayo, Perú: Pirámide.
- Papalia, D. (1988) *Psicología*, México: McGraw-Hill.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2010). *Desarrollo humano*. México D. F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Pozo, I. y Gómez, M. (2001). *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid, España: Morata
- SAANNEE (s.f.). *Guía para Orientar la intervención de los servicios de apoyo y asesoramiento para la atención de las Necesidades Educativas Especiales*.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: La Muralla
- Vargas Ortiz de Zevallos, C. M. (2009). *La influencia de la acción docente de un aula regular, en el aprendizaje de habilidades sociales de los niños con Síndrome de Asperger y Síndrome de Down del segundo grado de primaria de un colegio Peruano Chino del distrito de San Miguel* (Tesis de grado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Yaradola, M. E. (2007). El aula inclusiva, el espacio educativo para todos. Ponencia del I Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down. Buenos Aires, Argentina.



ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario sobre la actitud docente

La respuesta a este cuestionario es voluntaria por lo que usted está en su derecho de contestarlo no contestarlo.

Edad: _____ Nombre: _____

Sexo F () M ()

Condición de trabajo: Nombrado () Contratado ()

Institución Educativa: _____

1. Dimensión Cognitiva:

DIMENSIÓN COGNITIVA	Totalmente	En parte	
Conoce estrategias para trabajar con niños inclusivos.			
Se siente motivado a seguir cursos sobre temática inclusiva			
Conoce el tratamiento pedagógico para la inclusión.			
Reconoce la importancia de trabajar con equidad e igualdad.			
Formula su clase de acuerdo a lo aprendido en el marco de la inclusión.			
Piensa que el conocimiento en educación inclusiva ayudará a trabajar con el niño inclusivo			

2. Dimensión afectiva en la Educación inclusiva.

DIMENSIÓN AFECTIVA	Totalmente	En parte	
Es amable en el trato con los niños inclusivos			
Muestra aprecio con los niños inclusivos, apoyándolos a superar sus limitaciones			
Trabaja con armonía y alegremente durante toda su clase			
Siente que el trabajo con niños con necesidades educativas especiales es un reto.			
Considera que el desarrollo del niño con necesidades educativas especiales no es diferente a otros niños			

3. Dimensión Conductual

DIMENSIÓN CONDUCTUAL	Totalmente	En parte	
Acepta la norma del Reglamento de Educación Especial y la lleva a cabo.			
No le incomoda trabajar en esta modalidad de la educación inclusiva.			
Desarrolla sus actividades de manera normal			
Acepta el compromiso social que plasma su vocación en este nuevo reto.			
Muestra paciencia para dictar sus clases con niños con necesidades educativas especiales			
Considera bueno que los niños actúen en aulas inclusivas			

Anexo 2. Cuestionario para determinar la inclusión en el aula

Institución Educativa:

Sexo: ...(M)... (F)... Edad: Tiempo laboral (en años) :

Nombre.....

Fecha:

El presente cuestionario nos servirá para determina el nivel de inclusión en el aula que se practica en la Institución Educativa, marque la respuesta que considere la adecuada, de acuerdo a las siguientes categorías:

- S - Siempre = 4 B. Casi siempre = 3 AV. A veces = 2 CN. Casi Nunca = 1
 N = Nunca = 0

	CULTURA INCLUSIVA	S	CS	AV	CN	N
1	Muestran los miembros de la institución sentido de pertenencia hacia la misma					
2	El proyecto educativo de la institución, reconoce claramente la voluntad inclusiva.					
3	Busca la Institución disminuir toda discriminación, con relación a la edad, "raza", clase social, orientación sexual, género, discapacidad o logro de los alumnos.					
4	La institución Evita utilizar etiquetas para los alumnos que han sido clasificado "con necesidades educativas especiales"					
5	En la institución se valora el logro de los alumnos con relación a sus propias posibilidades sin comparar sus logros					

	POLITICAS INCLUSIVAS	S	CS	AV	CN	N
6	Motiva a los niños y niñas de la comunidad a que asistan a la I.E. independientemente de sus características y necesidades educativas.					
7	Hace público que la inclusión de todos los niños y niñas de la localidad es un rasgo central del proyecto educativo de la I.E.					
8	Conoce la normativa educativa con respecto a la no discriminación e inclusión de los niños y niñas que puede presentar dificultades de aprendizaje.					
9	Procura reducir la categorización de alumnos considerados con necesidades educativas especiales.					
10	Facilitan a todo el personal formación con respecto a la igualdad de oportunidades educativas de todos los niños y niñas que asisten a la institución.					
11	Considera que los niños y niñas etiquetados con necesidades educativas especiales son alumnos con diferentes intereses, conocimiento y habilidades en vez de como parte de un grupo homogéneo.					

	PRACTICAS INCLUSIVAS	S	CS	AV	CN	N
12	Hace adaptaciones al currículo, por ejemplo en arte, o en música, para los estudiantes que tienen reservas en participar en ellas debido a sus creencias religiosas.					