

UNIVERSIDAD RICARDO PALMA

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA MENCIÓN EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE



**Actitud del docente hacia la inclusión en maestros con y sin alumnos con
necesidades educativas especiales de las instituciones educativas estatales de la
UGEL 01**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADEMICO DE MAESTRA EN PSICOLOGIA,
MENCION EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**

Autora: Bachiller Gladys Sucaticona Yujra

Asesor: Mg. Miguel Escurra ,Mayaute

LIMA – PERÚ

2016

*A Joseph, mi hijo, que me hizo ver la educación bajo una nueva mirada,
y la razón por seguir aprendiendo para atender la diversidad.*

AGRADECIMIENTOS

A Dios por acompañarme en todo momento de mi vida, gracias padre.

A mis padres Fidel y Silveria, por su apoyo incondicional, ejemplo de perseverancia y emprendimiento.

A mi esposo Sandro, a mis hijos Joseph, Masiel y Lady por su apoyo y comprensión en esos momentos de ausencia.

Al Mg. Luis Miguel Escurra Mayaute por su asesoramiento y colaboración en la culminación del presente estudio. Quién me motiva a seguir estudiando en el campo de la investigación. Mil gracias.

A la Dra. Ana Esther Delgado Vásquez por sus enseñanzas y su confianza en la culminación del presente estudio.

A mis profesores, Catedráticos de esta prestigiosa Universidad, gracias por su valiosa colaboración en la validación del instrumento y sus aportes como jueces.

A mis colegas docentes de la UGEL 01 por su participación al cumplimentar la escala de actitudes.

Finalmente, quiero mencionar a los alumnos inclusivos que tuve el gusto de conocer y compartir. Ellos me motivaron a hacer realidad este proyecto.

ÍNDICE

CAPÍTULO I : PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	7
1.1 Formulación del problema	7
1.2 Justificación del estudio	10
1.3 Antecedentes relacionados con el tema	10
1.3.1 Investigaciones internacionales.....	10
1.3.2 Investigaciones nacionales.....	14
1.4 Presentación de objetivos.....	16
1.4.1 Generales.....	16
1.4.2 Específicos	16
1.5 Limitación del estudio.....	16
CAPÍTULO II : MARCO TEÓRICO	17
2.1 Bases teóricas relacionadas con el tema	17
2.1.1 Actitud.....	17
2.1.2 Educación inclusiva	21
2.1.3 La actitud en la educación inclusiva	27
2.2 Definición de términos usados	30
2.3 Hipótesis.....	32
2.3.1 Hipótesis General:.....	32
2.3.2 Hipótesis Específicos	32
2.4 Variables	33
CAPÍTULO III : MÉTODO.....	34
3.1 Nivel y tipo de investigación	34
3.2 Diseño de la investigación	34
3.3 Población y muestra	35
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	36
3.4.1 Escala de actitudes de los docentes hacia los alumnos inclusivos:.....	36
3.4.1.2 Administración de la escala	39
3.5 Procedimiento de recolección de datos	46
3.6 Técnicas de procesamiento y análisis de datos	46

3.6.1	Análisis psicométrico Alfa de Cronbach	46
3.6.2	Análisis descriptivo de Kolmogorov Smirnov	48
3.6.3	Análisis inferencial de la Prueba de U de Mann -Whitney	49
CAPÍTULO IV : RESULTADOS.....		51
4.1	Resultados	51
4.4.1	Análisis psicométrico de la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inklusivos de la UGEL 01.....	51
4.1.2	Análisis descriptivo y análisis de la normalidad de las puntuaciones de la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inklusivos de la UGEL 01	57
4.1.3	Contraste de hipótesis	58
4.2	Análisis de los resultados	61
CAPÍTULO V : CONCLUSIONES		64
5.1	Conclusiones	64
5.1.1	De la aplicación de la escala	64
5.1.2	De la hipótesis de la investigación.....	65
5.2	Recomendaciones.....	66
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		67
ANEXOS		76
ANEXO 1 : VERIFICACION DE INSTRUMENTO		76
ANEXO 2 : ESCALA DE ACTITUDES		77
ANEXO 3 : TABLA DE ESCALA DE ACTITUDES.....		80

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. Análisis de ítems y confiabilidad de la dimensión de preocupación de la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01.	52
TABLA 2. Análisis de ítems y confiabilidad de la dimensión de sobreprotección de la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01.	53
TABLA 3. Análisis de ítems y confiabilidad de la dimensión de ausencia de rechazo de la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01.	54
TABLA 4. Análisis de ítems y confiabilidad de la dimensión de aceptación de la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01.	55
TABLA 5. Análisis de la confiabilidad generalizada de la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01.	56
TABLA 6. Análisis factorial exploratorio de la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01.	57
TABLA 7. Análisis descriptivo y análisis de la normalidad de las puntuaciones de la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01.	58
TABLA 8. Prueba U de Mann-Whitney de la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01.	59
TABLA 9. Prueba U de Mann-Whitney de la dimensión de preocupación de la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01.	59

	4
TABLA 10. Prueba U de Mann-Whitney de la dimensión de sobreprotección de la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01.	60
TABLA 11. Prueba U de Mann-Whitney de la dimensión de ausencia de rechazo de la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01.	60
TABLA 12. Prueba U de Mann-Whitney de la dimensión de aceptación de la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01.	61
TABLA 13. Baremo de la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01.	80

ÍNDICE DE FIGURA

FIGURA 1. Dibujo de cajas de las puntuaciones de las actitudes hacia los alumnos inclusivos.	58
--	----

RESUMEN

La actitud del docente hacia sus estudiantes juega un papel importante en el acto educativo, más que por la naturaleza del área curricular que enseña. Por ello es importante identificar aquellas actitudes que podrían impedir a los estudiantes con necesidades educativas especiales a acceder y beneficiarse de una educación en igualdad de oportunidades.

El propósito del presente estudio es comparar las actitudes hacia la inclusión que presentan los docentes con y sin alumnos con necesidades educativas especiales pertenecientes a las instituciones educativas estatales de la UGEL 01. Se utilizó un diseño descriptivo comparativo. El proceso investigativo tuvo un universo de 100 docentes de la educación básica regular. Se construyó una Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos constituida por treinta y tres ítems tipo Lickert, distribuidas en las dimensiones de preocupación, sobreprotección, ausencia de rechazo y aceptación. Los resultados que se obtuvieron demuestran que los docentes que tienen a su cargo la enseñanza de los alumnos inclusivos presentan mejores actitudes que los docentes que no tienen alumnos inclusivos en sus aulas de clase.

Palabras clave: Educación Inclusiva, Actitud Docente, Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, Instituciones Educativas Estatales.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva contempla enfoques educativos centrados en la niñez y la adolescencia, esto conlleva a reconocer que cada estudiante aprende y se desarrolla de manera distinta y a un ritmo distinto. Por ello, la actitud del docente hacia la inclusión debe estar enfocada en fomentar un ambiente de aprendizaje que responda a las necesidades de todos los niños y adolescentes, incluyendo aquellos con discapacidad temporal o permanente.

La presente investigación tiene como objetivo comparar las actitudes hacia la inclusión que presentan los docentes con y sin alumnos con necesidades educativas especiales pertenecientes a las instituciones educativas estatales de la UGEL 01.

En el capítulo I, se presenta el planteamiento del estudio en el que se incluye la formulación del problema, la justificación del estudio, los antecedentes relacionados con el tema, el planteamiento de los objetivos y las limitaciones de la investigación.

En el capítulo II, se hace referencia al marco teórico conceptual, en el cual se exponen las bases teóricas científicas de la investigación, las definiciones de los términos utilizados, las hipótesis y variables.

En el capítulo III, corresponde al método, al nivel y tipo de investigación, el diseño de la investigación, la población y muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, el procedimiento de recolección de datos y las técnicas de procesamiento y análisis de datos.

En el capítulo IV, se hace referencia a los resultados y la discusión de la información obtenida.

Finalmente en el capítulo V, se incluye las conclusiones y las recomendaciones de la investigación.

CAPÍTULO I : PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1 Formulación del problema

Desde el año 2003 el gobierno del Perú incorporó la educación inclusiva como una política de estado. Emitiendo normas legales de carácter impositivo, exigiendo que los colegios peruanos que brindan educación básica regular cuenten con profesores debidamente calificados para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales, cuando se sabe que el currículo de formación del docente de educación básica regular, no contempla el tratamiento de alumnos que presentan dificultad o trastorno en el aprendizaje, ya que esta labor la realizan los docentes de la educación básica especial. Sin embargo, muchos docentes comprometidos se han especializado porque tienen esa actitud de brindar una educación de calidad para todos sin distinción.

La Dirección Nacional de Educación Básica Especial del Ministerio de Educación (2012) sostiene que la educación inclusiva busca que todos los niños y niñas de una comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, y que se debe prestar atención especial a aquellos que han sido tradicionalmente excluidos de la escuela.

Por otro lado, señala que la inclusión educativa refiere un enfoque basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje.

Santur (2011) *“desde el 2003 se encuentra normada la educación inclusiva en la ley general de educación No. 28044, pero que no todas las instituciones han acogido con agrado dicha norma, ni mucho menos la cumplen. Al respecto, la especialista en inclusión de niños con habilidades diferentes (integrante del equipo SAANEE) en una entrevista realizada en el 2010 señaló: Algunas instituciones educativas se muestran en desacuerdo con dicha norma por el tema económico, pues no es lo mismo matricular a 20 alumnos y un niño inclusivo en un aula, en lugar de matricular 35 que pagan*

matrícula; otras instituciones no aceptan la inclusión de niños con necesidades educativas diferentes (NED) o habilidades diferentes por considerar que no tiene el personal capacitado para convivir en la diversidad”(p. 9).

La asociación Proyecto Inclusión Perú (2010) refiere que en los últimos años se está dando en el país y en general en el entorno mundial, un gran cambio de actitud frente a la discriminación de uno de los grupos más olvidados como lo es, el de las personas con discapacidad intelectual. Según esta institución muchos padres y profesionales, consideran que es un derecho de los alumnos con necesidades educativas especiales recibir una educación de calidad. Por tanto una educación inclusiva de calidad, debe permitir que todos los niños y jóvenes, cualesquiera sean sus características particulares, participen en la vida escolar en igualdad de condiciones, recibiendo los apoyos adecuados para cada una de sus necesidades especiales. Este enunciado supone un cambio en la manera de concebir el proceso de enseñanza- aprendizaje, no sólo en la mentalidad y formación de los maestros, sino también en la sociedad y en la administración educativa.

Tovar (2013) refiere que el factor más importante del proceso educativo es el docente y también lo es de la educación inclusiva de personas con discapacidad. Por más que existan materiales y recursos especializados, si no existen docentes capaces de utilizarlos dentro de un enfoque de educación inclusiva, el éxito de la inclusión estará en duda. Esto ha sido ratificado con la experiencia de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad que ha sido exitosa allí donde ha habido maestros formados en el enfoque de educación inclusiva, capacitados para elaborar las adaptaciones curriculares, comunicarse en diversos lenguajes y construir un clima escolar inclusivo. No obstante, los maestros de las escuelas regulares que están capacitados y en condiciones de atender a los estudiantes con discapacidad aún son pocos e insuficientes. El sistema de formación docente inicial y en servicio aún no ha asumido a plenitud y profundidad la formación de docentes de educación inclusiva de personas con discapacidad. La carrera magisterial recientemente normada no considera el saber de los docentes inclusivos ni de los docentes de educación especial que impulsan los procesos de inclusión. Existe un fuerte déficit en la cantidad y calidad del soporte educativo para inclusión educativa de personas con discapacidad.

Díaz (2010) sostiene que en un primer momento le fue difícil enseñar a un alumno inclusivo porque no sabía cómo hacerlo, cuánto podría exigirle, cómo debería tratarlo, etc., entre muchas otras dudas por resolver. Con la necesidad de querer saberlo todo y querer dominarlo todo, sentía angustia al sentirse vulnerable y darse cuenta que no lo sabía todo y que su mundo aparentemente perfecto se ve de pronto alterado.

La Defensoría del Pueblo (2007) señaló que durante el 2007 se realizaron supervisiones a 82 Instituciones Educativas Regulares del nivel primario en todos los departamentos del país, con la finalidad de evaluar la implementación de la política educativa inclusiva de niños y niñas con discapacidad por parte del estado peruano. Siendo los resultados preocupantes, ya que en la práctica se encontró que los niños(as) que acceden al sistema educativo regular continúan siendo excluidos, debido a los pocos recursos educativos que se destinan a esta labor, la falta de valoración a las diferencias, la insuficiente capacitación de los docentes, la escasa implementación del SAANEE, la infraestructura escolar inaccesible, entre otros aspectos.

Esteve, Ruiz, Tena, y Úbeda (2006) afirman que existen partidarios y detractores del establecimiento del modelo inclusivo en los colegios, por lo que, consideraron que es muy difícil llevar a la práctica de manera efectiva algo con lo que no se está de acuerdo. Por lo tanto es necesario plantear la siguiente interrogante:

¿Difieren las actitudes hacia la inclusión educativa entre los docentes que tienen y los que no tienen alumnos inclusivos?

1.2 Justificación del estudio.

Se consideró importante analizar las actitudes que adoptan los maestros hacia los alumnos inclusivos, ya que es diferente opinar desde afuera que cuando se tiene en el aula alumnos con necesidades educativas especiales. Las actitudes podrían obstruir o beneficiar el rendimiento escolar de los alumnos inclusivos.

Así mismo esta investigación permitirá establecer lineamientos para realizar una propuesta en la que los docentes que evidencien actitudes negativas sean incluidos en un programa de sensibilización y actualización pedagógica a cargo del grupo SAANEE de las Instituciones Educativas de la Educación Básica Especial de la jurisdicción de la UGEL 01 y no sea visto como una alternativa sino como una necesidad.

Además las universidades formativas del magisterio nacional tendrán a bien promover cambios en los currículos formativos de la profesión docente, además de posibilitar posteriores investigaciones a nivel educativo y psicológico.

1.3 Antecedentes relacionados con el tema

1.3.1 Investigaciones internacionales

Entre los trabajos reportados acerca de las actitudes de los docentes hacia la inclusión se encuentra:

Leroy y Simpson (1996, citados en Avramidis, Bayliss y Burden, 2000) investigaron el impacto de la inclusión en el estado de Michigan, a lo largo de un período de 3 años. Este estudio demostró que a medida que aumentaba la experiencia de los docentes con alumnos con necesidades educativas especiales, también aumentaba su confianza en sí mismos como profesores. La evidencia parece por tanto señalar que las actitudes negativas o neutras al comienzo de un proceso tan novedoso como la educación inclusiva cambian a lo largo del tiempo en función de la experiencia y la destreza que se desarrolla a lo largo de su proceso de implementación. A esta conclusión se llega también en una encuesta británica reciente en que el profesorado de un distrito escolar, con programas de inclusión en

vigor desde algunos años, mantienen actitudes más positivas hacia ésta que el resto de la muestra, que cuenta con escasa o nula experiencia al respecto.

Cook, Tankersley, Cook y Landrum (2000) estudiaron las actitudes de los profesores hacia los alumnos con necesidades educativas especiales en base a cuatro categorías actitudinales: Apego, preocupación, indiferencia y rechazo. Hallaron que los alumnos con necesidades educativas especiales se encontraban significativamente más veces en las categorías de preocupación, indiferencia y rechazo y significativamente menor en la categoría de apego. Un estudio posterior confirmó de nuevo esta tendencia (Cook, Cameron y Tankersley, 2007).

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.

La información obtenida a través de los diferentes instrumentos y procedimientos utilizados, se analizó y se redujo en función del tópico de la investigación, estableciendo categorías para su posterior análisis. Para otorgar mayor credibilidad a la investigación se utilizó la triangulación de las diferentes fuentes aplicadas para la obtención de los datos. Las conclusiones dan cuenta de que los profesores evidenciaron en sus prácticas pedagógicas actitudes de indiferencia, sobreprotección, bajas expectativas y aceptación. Las representaciones del profesorado sobre estos niños dan cuenta de que aún persistía la representación del modelo clínico rehabilitador como el más adecuado a las necesidades de aprendizaje de los niños.

Las formas de relación que establecieron algunos profesores de aula con los alumnos integrados en su acción pedagógica, dan cuenta de una actitud negativa y de indiferencia frente a los niños; no interactuaban con ellos, no establecían contacto ocular, no se evidenciaba preocupación o interés por mantener un acercamiento físico, ya sea para supervisar el trabajo efectuado por el estudiante u ofrecer algún apoyo acorde a sus características y necesidades educativas, impidiendo de esta manera el acceso a los contenidos curriculares.

Por otra parte, también hay profesores que permanentemente interactuaban con sus alumnos, ya sea a través del contacto visual, sonrisas y uso de refuerzo positivo, aspecto que incidía positivamente en el interés del niño/a por participar de la clase.

La actitud de los niños y niñas integrados frente a la clase estaba supeditada a las formas predominantes de relación que se establecían en el aula entre el profesorado y el estudiante, a la ubicación espacial del niño en la sala y las adaptaciones que realizaba el educador.

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.

Esteve, Ruiz, Tena y Ubeda (2008) consideraron que la escuela inclusiva tenía por finalidad comprobar si las actitudes del profesorado hacia la inclusión se veían reflejadas en las prácticas docentes que se desarrollaban en las escuelas. Para ello analizaron los resultados obtenidos de diferentes centros y distintos niveles educativos de la provincia de Castellón, en España durante el año escolar 2004 y 2005 a partir de un cuestionario propio. Este instrumento está formado por tres partes: En la primera parte recogieron información referida a datos de identificación del centro y del docente a través de preguntas concretas a lo largo de 14 ítems de escala alternativa. La segunda parte del instrumento está formada por dos cuestionarios de valoración, uno referente a prácticas docentes y el otro referente a actitudes hacia la inclusión. Compuestos por un total de 35 ítems, 10 de ellos referentes a actitudes docentes y 25 relacionados con prácticas docentes, cuyas opciones de respuesta no se encontraban prefijadas sino que se valoraban en una escala tipo Likert graduada de 1 a 5. Los resultados obtenidos indicaron que la mayoría de los docentes señalaron haber recibido formación sobre atención a la diversidad (71.4%), otro dato importante es que las prácticas inclusivas y las actitudes hacia la inclusión habían resultado elevadas, con una media de 3.62 en las primeras y 3.61 en las segundas en una escala de tipo Likert graduada de 1 a 5. Además se ha constatado que la variable actitudes parecía influir de forma significativa en las prácticas docentes inclusivas y la variable formación parecía tener una mínima influencia en las prácticas docentes inclusivas.

Díaz y Franco (2008) estudiaron la percepción y actitudes de los docentes de siete instituciones educativas del Municipio de Soledad en Colombia hacia la inclusión educativa. Para ello utilizaron una metodología hermenéutica, con un diseño metodológico flexible, abierto y emergente; utilizando la triangulación múltiple (de datos y metodología), tomando la Escala de Actitudes (EAPROF) para las entrevistas, las observaciones de campo y las entrevistas focalizadas con actores claves.

Mediante la aplicación de la escala de actitudes identificaron la ambivalencia en las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa, y en la fase hermenéutica obtuvieron información relevante sobre preconcepciones, necesidades, expectativas y motivaciones de los docentes hacia la inclusión, que les permitieron seguir recabando información para focalizar tópicos de interés, emergiendo del discurso 10 categorías.

Las 10 categorías demostraron la importancia y urgencia de realizar acciones tendientes a propiciar actitudes favorables en los docentes, que permitieran minimizar las barreras de aprendizaje, para garantizar el éxito de la inclusión educativa en el Municipio de Soledad.

Alemany y Viluendas (2004) se plantearon como objetivos conocer cuáles son las actitudes del profesorado hacia la integración de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en las aulas. Para ello utilizaron una metodología cualitativa, enfoque interpretativo, una entrevista semi-estructurada a 40 profesores. Los resultados que encontraron fueron que las especialidades que manifestaban las actitudes más positivas hacia la integración fueron Educación Especial, Audición y Lenguaje, los profesores de Pedagogía Terapéutica y los de Educación Musical. Las actitudes más negativas se centraban en los profesores de Educación Infantil y los de Lengua Extranjera. Mostrando actitudes ambivalentes los profesores de Educación Primaria y Educación Física. En general todos los profesores creían que la integración en esencia era una buena idea pero con su práctica diaria encontraban muchas dificultades.

1.3.2 Investigaciones nacionales

Cornejo (2008) describió a una estudiante de 12 años con discapacidad auditiva y visual, que al inicio presentaba timidez e inseguridad frente a lo desconocido, debido a su discapacidad y a experiencias negativas vividas. Durante el proceso de inclusión se realizaron en la institución y en el aula, adaptaciones de acceso y de contenidos curriculares, que permitieron que la alumna destaque académicamente en todas las áreas curriculares, desarrollando habilidades y capacidades relevantes. Presentando como muestra de su trabajo dos videos que describían las dificultades que presentaba la alumna al inicio y otro video donde se observaba cuanto había logrado aprender académicamente. Demostrándose de esta manera que la actitud positiva del docente sí lograba aprendizajes significativos en los alumnos inclusivos.

Arias (2006) realizó una investigación con el objetivo de conocer la preparación que tiene la comunidad educativa de Zárate en Lima, con relación al tema de inclusión escolar de alumnos/as con

necesidades educativas especiales (NEE). El método que utilizó para la recopilación de información fue de escalas valorativas, siendo aplicadas a profesionales con conocimientos del tema, docentes y alumnos/as partícipes del proceso de integración. Con esta técnica le fue posible realizar un análisis de los discursos emitidos para luego realizar una comparación de visiones. De los datos recogidos sobre el proceso de integración escolar y las condiciones en que se desarrollaba, se concluyó lo siguiente: La comunidad educativa de Zárate no estaba preparada para la educación inclusiva, desconocían la metodología de trabajo y rechazaba la integración de niños con necesidades educativas especiales.

Ruiz (2010) realizó un estudio con el propósito de establecer las actitudes que presentaban los profesores de la educación básica regular acerca de la educación inclusiva en una institución educativa del Callao-Perú. Para ello, utilizó una metodología descriptiva simple con un diseño no experimental. La muestra para fines operativos fue de 20 profesores de ambos sexos, para la recolección de datos se diseñó un cuestionario conformado por 60 preguntas, con escala de Lickert propuesta por Damm (2005) y adaptado a la realidad peruana. El estudio concluyó que los profesores poseían en la dimensión afectiva de las actitudes hacia la inclusión un nivel medio de aceptación, en la dimensión cognitiva un alto nivel de aceptación lo que implicaba que el profesorado se encontraba informado, tenía conocimiento y/o datos referentes de la educación inclusiva y en la dimensión conductual un nivel de apreciación bajo.

Camus (2012) realizó un estudio para determinar las actitudes hacia la educación inclusiva que presentaban los docentes de educación inicial y primaria, pertenecientes a instituciones educativas estatales del cercado de Lima. Para ello utilizó el diseño descriptivo comparativo y elaboró una escala de actitudes hacia la educación inclusiva constituida por 46 ítems, estructurada en 6 sub escalas como: Responsabilidad, rendimiento, formación y recursos, relación social, creencias sobre educación inclusiva y condiciones para llevar a cabo una educación inclusiva. Esta se aplicó a una muestra de 152 docentes del cercado de Lima, obteniendo como resultado que no existían diferencias en las actitudes hacia la educación inclusiva entre los docentes de inicial y primaria.

1.4 Presentación de objetivos

1.4.1 Generales

Comparar las actitudes que presentan los docentes hacia la inclusión con y sin alumnos con necesidades educativas especiales.

1.4.2 Específicos

- a) Identificar las actitudes hacia la inclusión en los docentes que tienen alumnos inclusivos.
- b) Identificar las actitudes hacia la inclusión en los docentes que no tienen alumnos inclusivos.
- c) Comparar las actitudes hacia la inclusión educativa en la dimensión de preocupación entre los docentes con y sin alumnos inclusivos.
- d) Comparar las actitudes hacia la inclusión educativa en la dimensión de sobreprotección entre los docentes con y sin alumnos inclusivos.
- e) Comparar las actitudes hacia la inclusión educativa en la dimensión de ausencia de rechazo entre los docentes con y sin alumnos inclusivos.
- f) Comparar las actitudes hacia la inclusión educativa en la dimensión de aceptación entre los docentes con y sin alumnos inclusivos.

1.5 Limitación del estudio

El estudio posee una limitada capacidad de generalización, debido a que se utilizó el muestreo no probabilístico de tipo intencionado. Los resultados de la investigación solo son aplicables para los colegios donde se extrajo la muestra. Por lo cual, los hallazgos solo son válidos para el grupo evaluado.

CAPÍTULO II : MARCO TEÓRICO

2.1 Bases teóricas relacionadas con el tema

2.1.1 Actitud

2.1.1.1 Definición

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.

2.1.1.2 Características de las actitudes

Rokeach (1979) manifiesta que las actitudes son adquiridas en el proceso de socialización (son aprendidas). Son elementos orientadores que organizan el mundo subjetivo. Son pruebas de pertenencia a un determinado grupo social. Se dice que están relacionadas con objetos sociales (individuo, grupo, productos, manifestaciones culturales) que poseen una cualidad direccional positiva o negativa, de rechazo total hasta la aceptación plena, que forman un marco de referencia para la percepción de la realidad y que son susceptibles de modificarse. Sostiene que no es un proceso psíquico, pero resulta de la integración de los procesos psíquicos.

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.

2.1.1.3 Estructura de las actitudes.

Palomino (2009) sostiene que las actitudes presentan los siguientes componentes:

El componente cognoscitivo está constituido por el conocimiento o ideas que se tiene sobre los fenómenos sociales (objetos) y que involucran a las creencias, opiniones, etc. El conocimiento es una determinante para la adquisición de una actitud, cuando más profundo y perfecto sea el conocimiento que se tiene de una persona o de un objeto, más acentuada quedará esa actitud hacia la persona u objeto. Se define también como un conjunto de categorías que los humanos utilizan para dar nombre a los objetos.

El componente afectivo se describe como toda actitud conformada de una carga afectiva que consiste en una expresión de sentimientos a favor o en contra de un objeto social, y eventualmente llevan una carga emocional. El componente afectivo se va a formar de experiencias agradables o desagradables que hayan ocurrido en la relación entre el sujeto y el objeto social.

El componente conductual se define como la disposición de realizar un conjunto de acciones por parte de un individuo hacia un objeto. La expresión conductual depende del contexto, los valores, la percepción de la situación, etc. La actitud se manifestará en la acción.

2.1.1.4 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).

2.1.1.5 Tipos de actitudes

Galarza y Sánchez (2012) señalan los diferentes tipos de actitudes:

- a) La actitud desinteresada, se observa cuando la persona no se preocupa de su propio beneficio, ya que centra su atención en la otra persona. A la que no la considera como un medio o instrumento, sino como un fin. Para conseguirla requiere de cuatro cualidades: Disponibilidad, apertura, aceptación y solicitud.
- b) La actitud manipuladora, es utilizada por la persona para alcanzar un fin personal y utiliza al otro como un medio, brindándole la atención necesaria para lograr su cometido.
- c) La actitud interesada, se da cuando la persona se ve privada de algo que necesita y agota todos los medios para recuperar o conseguir satisfacer sus necesidades. Los demás, constituyen un recurso que puede ayudarla a salir de esa situación de desamparo.
- d) La actitud integradora, se fundamenta en una comunicación personal entre dos personas que buscan la unificación e integración, esta actitud la presenta el sujeto que busca no sólo su beneficio sino también el de quienes la rodean.
- e) La actitud emotiva, se presenta cuando dos personas se tratan con afecto. Esta se basa en el conocimiento interno de la otra persona.

2.1.1.6 Factores que influyen en la formación de las actitudes.

Valero (1989) menciona que entre los factores que influyen en la formación de las actitudes se tiene:

- a) La percepción, que al captar un valor es fácil que surja la actitud.
- b) El conocimiento influye en la actitud hacia las personas o cosas provocando la indiferencia por desconocimiento.
- c) El ejercicio de la actitud se aprende con la práctica.
- d) La experiencia agradable favorecerá la fijación de una actitud.

- e) El éxito es un estímulo agradable que despierta una emoción facilitando actitudes positivas.
- f) Los medios de comunicación son medios poderosos que pueden hacer cambiar las actitudes de todo un país.
- g) El medio impone con fuerza una serie de actitudes que se adaptan motivadas por los otros. Sin embargo, los que poseen una personalidad íntegra mantendrán una actitud que consideren correcta.

2.1.1.7 Funciones de las actitudes

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.

2.1.2 Educación inclusiva

2.1.2.1 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.

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.

Otras Directivas del Ministerio de educación respecto al inicio del año escolar, procesos de matrícula, etcétera.

2.1.2.2 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.

2.1.2.3 Objetivo de la educación inclusiva.

Adriam (citado por Gerencia Regional de Educación Arequipa, 2008) plantea como objetivo general eliminar las barreras de acceso a los aprendizajes y la participación de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, talento o superdotación en el sistema educativo y la sociedad.

2.1.2.4 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.

2.1.2.5 Educación inclusiva asociada a discapacidad.

La Dirección Nacional de Educación Básica Especial del Ministerio de Educación (2007) señala que la educación inclusiva está asociada a:

- a) Discapacidad intelectual, que se caracteriza por limitaciones de diversos grados en el funcionamiento intelectual, en la conducta adaptativa, que se manifiesta en habilidades, prácticas sociales y conceptuales y que se produce antes de los 18 años.
- b) Discapacidad física, se denomina a todas aquellas alteraciones o deficiencias orgánicas del aparato motor o de su funcionamiento que afectan al sistema óseo, articular, nervioso, muscular o en dos o tres de los sistemas mencionados.
- c) Discapacidad auditiva, se señala como la disminución de la capacidad para escuchar los sonidos con la misma intensidad con que éstos son producidos. Se denomina sordo a la persona que por diversas causas tiene una pérdida auditiva que afecta principalmente la adquisición del lenguaje hablado.

La pérdida auditiva no es igual en todas las personas, puede ir gradualmente desde los problemas leves de audición, a pérdidas severas o sordera total. Hay pocos niños que son totalmente sordos, por lo tanto se debe considerar que la mayoría tiene restos auditivos, es decir que percibe algunos sonidos del espectro del habla, los que se potencian con un buen audífono y un entrenamiento auditivo.

Desde el punto de vista educativo, se considera niño sordo, aquél cuyo déficit auditivo es lo suficientemente severo como para que no pueda beneficiarse completamente de los recursos que normalmente ofrece la escuela regular.

- d) Discapacidad visual se define como la carencia, disminución o defecto de la visión cuando esta aparece alterada. Siendo un término que engloba diferentes tipos de dificultades relacionadas con el funcionamiento de la visión.

Dentro de esta discapacidad se establece dos categorías: Ceguera y baja visión; si bien es cierto se trata de dos grupos de personas con necesidades educativas especiales, se requiere de intervenciones específicas e individualizadas.

- e) Autismo, que se define como un trastorno del desarrollo, permanente y profundo que afecta a la comunicación, imaginación, planificación y reciprocidad emocional. Los síntomas, en general, son la incapacidad de interacción social, el aislamiento y las estereotipias (movimientos incontrolados de alguna extremidad, generalmente las manos).
- f) Talento y superdotación, que se refiere a la alta capacidad que presenta el o la estudiante en una o varias aptitudes para procesar información o un alto rendimiento en el uso de información específica. Esta definición permite la existencia de diversos tipos de talento / inteligencias, dependiendo de las capacidades de la persona dentro de una determinada área. Mención especial tienen los talentos de tipo verbal y matemático, por ser muy importantes en la práctica escolar. Pero también hay otros, asociados a cada una de las aptitudes reconocidas por las teorías pluridimensionales de la inteligencia.

2.1.3 La actitud en la educación inclusiva

2.1.3.1 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.

2.1.3.2 Factores que favorecen las actitudes positivas hacia la diversidad

Díaz y Franco (2008) señalan que la familia cumple la función educativa por antonomasia, que en ella se transmite la herencia social de la comunidad: Sus usos, costumbres, valores, creencias, etc. Como también se transmite los prejuicios y se conforman las actitudes, hacia la diversidad.

Los medios de comunicación moldean las actitudes de las masas, sobre todo cuando el ser humano está estructurando sus arquetipos.

El contacto con la diversidad, es decir la interacción con otras personas de otros entornos y otros contextos, propician experiencias con quienes son diferentes.

A la institución educativa le corresponde propiciar cambio de actitudes de los padres de familia hacia la diversidad. Debiendo retomar su función primordial que les encarga la sociedad: La de formar, la de educar, más que la de instruir.

La escuela debe garantizar la formación en valores, solo así se lograría una generación no discriminatoria, segregacionista, intolerante y excluyente. Si la escuela tiene apertura a la diversidad, se estaría gestando la formación de personas con una mentalidad inclusiva.

2.1.3.3 Tipos de actitudes de los docentes hacia la inclusión

Artavia (2005) en un estudio sobre actitudes de los docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas especiales identifica, entre otras las siguientes:

- a) Actitudes de escepticismo, caracterizadas por desconfianza y no credibilidad hacia la inclusión de personas con necesidades educativas especiales al aula regular.
- b) Actitud de rechazo, donde el docente manifiesta su oposición, su negativa a incluir a personas con necesidades educativas especiales. Mientras que el escéptico “no cree” en esta actividad, el docente con actitudes de rechazo se opone a trabajar con estos estudiantes, los excluye.
- c) Actitudes ambivalentes, que evidencia una aparente aceptación hacia la persona con necesidades educativas especiales, fundamentada en sentimientos de pesar y lástima.
- d) Actitudes de optimismo empírico, donde la integración se da por iniciativa del docente, se actúa sobre el niño con necesidades educativas especiales (NEE) por ensayo y error.
- e) Actitudes de responsabilidad social, en la que la integración se realiza bajo dos parámetros uno, de orden científico y otro, basado en la actitud de apertura al cambio y la valoración del ser humano. Por lo tanto, su práctica pedagógica integracionista será efectiva.

2.1.3.4 Medición de las actitudes

Ortego (2010) afirma que las actitudes en sí mismas, no son directamente observables, sino que es una variable latente que se infiere a través de la conducta o de las declaraciones verbales de las personas, lo cual dificulta el proceso de medida. Otro impedimento de la medida de las actitudes es el hecho de que si el individuo sabe que se está midiendo una de sus actitudes es probable que modifique sus respuestas o comportamientos sobre la base de lo que considera socialmente deseable o a lo que cree espera el investigador de él, este fenómeno es conocido como reactividad. A pesar de estas dos grandes limitaciones son muchos los instrumentos diseñados para la medida y el análisis de las actitudes. La mayor parte de los métodos usados para medir actitudes se sustentan en la posibilidad de ser evaluadas por medio de las opiniones o creencias hacia los objetos de actitud.

Sánchez, Mesa y Cabo (1996) también manifiestan que existen diversos procedimientos para medir las actitudes, entre ellos se tiene la observación de conductas, el rendimiento objetivo y las respuestas fisiológicas, siendo la medida dominante el auto informe y dentro de éstos las escalas de actitudes que son las más importantes y de mayor aplicación. Las escalas de actitudes están formadas por ítems de tipo cognitivo (ideas y creencias), ítems afectivos (sentimientos y afectos) e ítems de tipo conductuales (actitud manifiesta). Un método directo y clásico, de tipo psicométrico, es la Escala de Likert.

2.2 Definición de términos usados

Actitud: Es la forma que se tiene de reaccionar ante los valores. Son las predisposiciones estables a valorar de una forma y actuar en consecuencia.

Actitud hacia los alumnos inclusivos: Es la percepción personal que tiene el docente hacia los alumnos inclusivos. Esta percepción puede ser positiva o negativa, dependerá de muchos factores (familiar, académico, etc.)

Necesidades educativas especiales: Son las necesidades específicas que requieren los niños, niñas o adolescentes, que experimenten de manera temporal o permanente dificultades en su aprendizaje y que independientemente del origen de las mismas, el sistema educativo debe proveerle las ayudas, los recursos y apoyos especiales para facilitar su proceso educativo.

Educación inclusiva: Es un modelo pedagógico que responde a un conjunto de valores principios y prácticas orientado al logro de una educación eficaz y de calidad para todos los estudiantes en función de la diversidad.

También se le considera como un sistema educacional en el cual los estudiantes con discapacidad cursan las clases regulares, en las escuelas de su comunidad, a un nivel adecuado para su edad, junto

con sus compañeros sin discapacidad, y donde reciben los apoyos que necesitan y se les instruye de acuerdo con sus propias capacidades y necesidades.

Sobreprotección: Consiste en proteger de manera excesiva a los niños impidiéndoles un correcto desarrollo y evitándoles cualquier tipo de situación conflictiva. Por lo que, también se le estaría vulnerando su derecho a enfrentarse a las dificultades y de este modo crecer y madurar.

Preocupación: Son los estados de ansiedad, desasosiego, ofuscación e inquietud que surgen ante los problemas.

Ausencia de rechazo: Oposición hacia la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales, pero la imposibilidad de negar la atención por directrices legales.

Aceptación: Es la acción desplegada por cualquier ser humano, de recibir de manera voluntaria una cosa, un objeto, una noticia y hasta a uno mismo, entre otras cuestiones.

2.3 Hipótesis

2.3.1 Hipótesis General:

H₁: Existen diferencias significativas entre las actitudes hacia la inclusión entre los docentes con y sin alumnos con necesidades educativas especiales.

2.3.2 Hipótesis Específicos

H_{1.1}: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las actitudes hacia la inclusión, en la dimensión de preocupación entre los docentes con alumnos inclusivos y docentes sin alumnos inclusivos.

H_{1.2}: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las actitudes hacia la inclusión, en la dimensión de sobreprotección entre los docentes con alumnos inclusivos y docentes sin alumnos inclusivos.

H_{1.3}: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las actitudes hacia la inclusión, en la dimensión de ausencia de rechazo entre los docentes con alumnos inclusivos y docentes sin alumnos inclusivos.

H_{1.4}: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las actitudes hacia la inclusión, en la dimensión de aceptación entre los docentes con alumnos inclusivos y docentes sin alumnos inclusivos.

2.4 Variables

Tomando en consideración el tipo y diseño de la investigación, las variables son:

Variable Dependiente

Actitud docente: Variable que se será medida a través de la escala de actitudes hacia la inclusión educativa.

Variable Independiente asignada:

Docentes con alumnos inclusivos y sin alumnos inclusivos.

Variable controlada:

- a) Edad: Edad de los docentes al momento de la aplicación de la escala.
- b) Sexo: Incidencia de hombres o mujeres que participaron en la muestra.
- c) Especialidad: Inicial, primaria y secundaria.
- d) Tiempo de servicio: Experiencia docente.
- e) Contacto con alumnos inclusivos: Docentes con o sin alumnos inclusivos.

CAPÍTULO III : MÉTODO

3.1 Nivel y tipo de investigación

La investigación realizada corresponde a un estudio de nivel descriptivo que tiene como objetivo determinar las características de un fenómeno, así como establecer relaciones entre algunas variables, en un determinado lugar o momento. Permitiendo obtener un conocimiento actualizado de la realidad (Ávila, 1990).

Así mismo el estudio se definió como una investigación de tipo sustantiva descriptiva porque trata de responder a los problemas teóricos o sustantivos, por lo que está orientada a describir, explicar y predecir la realidad. (Sánchez y Reyes, 2009).

En esta investigación se describe y compara las actitudes de los docentes hacia la inclusión entre los docentes que tienen y no tienen alumnos inclusivos.

3.2 Diseño de la investigación

Sánchez y Reyes (2009) sostienen que el diseño es un valioso instrumento que orienta y guía al investigador en un conjunto de pautas a seguir, en un estudio o experimento; es de carácter flexible, no un recetario rígido.

El diseño de la investigación corresponde a un diseño descriptivo comparativo, porque está orientado a recolectar información relevante en varias muestras con respecto a un mismo fenómeno o aspecto de interés y luego caracterizar este fenómeno en base a la comparación de los datos recogidos, pudiendo hacer esta comparación en los datos generales o en una categoría de ellos (Sánchez y Reyes, 2009).

Siendo el estudio descriptivo comparativo, se desarrolló el siguiente esquema:

M 1 ----- O 1

M 2 ----- O 2

O1 ≠ O2

M1 = Representa a los maestros con alumnos inclusivos.

M2 = Representa a los maestros sin alumnos inclusivos.

O1, O2 = Representan los resultados de la evaluación de la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01.

3.3 Población y muestra

La Torre, Rincón y Arnal (2003) señalan que la población es el conjunto de todos los objetos, personas, eventos, etc., en los que se desea estudiar el fenómeno. Éstos deben reunir las características del objeto de estudio. Es por ello, que la población estuvo constituida por los docentes de los niveles de inicial, primaria y secundaria de la educación básica regular que laboran en instituciones educativas de gestión estatal de la jurisdicción de la UGEL 01.

Para obtener la muestra de estudio se aplicó un muestreo no probabilístico de tipo intencional. El muestreo intencional constituye una estrategia no probabilística válida para la recolección de datos, en especial para muestras pequeñas y muy específicas (Alaminos y Castejón, 2006). Los docentes que participaron en el presente estudio se acogieron a los siguientes criterios:

Criterios de inclusión

- Docentes que tuvieran más de 5 años de experiencia profesional en la enseñanza de la educación básica regular.
- Docentes que tuvieran o no experiencia de trabajo con alumnos inclusivos.
- Docentes que deseen participar voluntariamente en el estudio.

Criterios de exclusión:

- Docentes de otras modalidades educativas como: educación básica alternativa, educación básica especial y educación técnica productiva.

La muestra está conformada por 100 docentes de la educación básica regular, de los cuales 06 son de educación inicial, 44 de educación primaria y 50 de educación secundaria; provenientes de 14 instituciones educativas de gestión estatal de la UGEL 01 que corresponden a los distritos de Villa María del Triunfo (06), Villa el salvador (03), San Juan de Miraflores (04) y una institución educativa del distrito de Lurín.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1 Escala de actitudes de los docentes hacia los alumnos inclusivos:

La Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01, fue construida siguiendo el procedimiento basado en la propuesta de Padua (1982), el cual incluye los siguientes aspectos:

a) Definición de la actitud de los docentes hacia los alumnos inclusivos.

Es la percepción personal que tiene el docente hacia los alumnos inclusivos. Esta percepción puede ser positiva o negativa, dependerá de muchos factores.

b) Dimensiones de la actitud de los docentes hacia los alumnos inclusivos.

El análisis de la definición de esta actitud y el cruce de información con los resultados de las consultas bibliográficas que se realizaron al respecto (Aliaga y Pecho, 2000), referentes a escalas de actitudes, llevó a plantear las siguientes dimensiones para abordar en primera instancia el estudio de la actitud de los docentes hacia los alumnos inclusivos.

- Preocupación: Se refiere a la intranquilidad, ansiedad, tensión o inquietud que siente el docente por el alumno inclusivo.
- Sobreprotección: Consiste en proteger de manera excesiva a los alumnos inclusivos impidiéndoles un correcto desarrollo y evitándoles cualquier tipo de situación conflictiva, por lo que se le está impidiendo enfrentarse a las dificultades y de este modo crecer y madurar.

- Ausencia de rechazo: Oposición hacia la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales, pero la imposibilidad de negar la atención por directrices legales.
- Aceptación: Es la acción desplegada por el docente, de recibir de manera voluntaria y comprometida la enseñanza del alumno inclusivo.

3.4.1.1 Elaboración de los ítems

Se elaboraron 60 ítems en la modalidad creada por Rensis Lickert de acuerdo a un proceso que se ajustó a las siguientes pautas:

- Cada ítem estuvo conformado por un enunciado y cinco opciones de respuesta. Totalmente de acuerdo (TA), de acuerdo (D), indeciso (I), en desacuerdo (ED) y totalmente en desacuerdo (TD)
- El contenido de los ítems representó el entrecruzamiento de los componentes cognitivo, afectivo y conductual con las dimensiones de preocupación, sobreprotección, ausencia de rechazo y aceptación.
- La elaboración de los enunciados de los ítems se realizó tratando de cumplir con los criterios especificados en la literatura especializada, por ejemplo.
 - ✓ Los ítems no apuntaron al pasado sino al presente y otros casos al futuro.
 - ✓ Los ítems fueron relevantes respecto a la actitud que se quiere medir.
 - ✓ Los ítems expresan actitudes favorables o desfavorables con respecto al objeto de la actitud.
 - ✓ Los ítems contiene sólo una frase lógica.
 - ✓ Los ítems fueron formulados con frases simples y no compuestas.
 - ✓ Los ítems no incluyeron palabras como “todos”, “siempre”, “nadie”, etc.
 - ✓ Los ítems fueron formulados con sentido positivo y negativo (Padua, 1989).

La primera versión fue evaluada por 8 jueces, psicólogos de profesión que trabajan en el ámbito educativo de la educación básica regular, así como catedráticos del pre y post grado de las universidades, quienes revisaron la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01.

Los jueces determinaron que la segunda versión de la escala estuviese conformada por 40 ítems, distribuidos de manera alternada, correspondiendo 10 ítems a la dimensión de preocupación, 10 ítems a la dimensión de sobreprotección, 10 ítems de la dimensión de ausencia de rechazo y 10 ítems de la dimensión de aceptación.

La aplicación de la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01, a una muestra piloto de 100 docentes de la educación básica regular (nivel inicial, primaria y secundaria) de la UGEL 01, determinó una tercera versión de la escala de actitudes, ya que al evaluar la confiabilidad de la escala a través del Alfa de Cronbach se observó que algunos ítems presentaban valores en la correlación ítem-test corregida menores al criterio empírico solicitado de 0.20 (Delgado, Escurra y Torres, 2006). Por lo tanto, la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01 quedó conformada por 33 ítems que son consistentes entre sí, que nos permite señalar que la prueba final es confiable.

3.4.1.2 Administración de la escala

Una vez estructurada la escala de actitudes se administró a una muestra de 100 docentes de la educación básica regular de los niveles de inicial, primaria y secundaria con alumnos inclusivos o no, de instituciones educativas estatales de la UGEL 01.

Se efectuó la calificación de las respuestas dadas por los docentes, teniendo en cuenta las direcciones positivas y negativas de los ítems.

Los ítems con dirección positiva fueron puntuados de la siguiente manera:

TA = 5 puntos.

A = 4 puntos.

I = 3 puntos.

D = 2 puntos.

TD = 1 punto.

Los ítems con dirección negativa fueron puntuados así:

TA = 1 punto.

A = 2 puntos.

I = 3 puntos.

D = 4 puntos.

TD = 5 puntos.

3.4.1.3 Análisis de los ítemes

Se analizó psicométricamente las puntuaciones alcanzadas por los maestros en la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01 con la finalidad de establecer la validez y confiabilidad de la escala.

A) Validez de la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01

La validez de la escala se determinó empleando un enfoque intraprueba, realizando un análisis factorial exploratorio, es decir utilizando criterios internos inherentes a la escala, por ejemplo la puntuación total (Aliaga, 2006), calculándose el índice de discriminación de los ítemes y obteniéndose la validez factorial.

El análisis factorial es entendido como un método que busca explicar mediante un pequeño número de variables latentes (factores) un conjunto de variables observadas (Kline, 2000). De este modo cada factor verifica empíricamente la covariación, entre las respuestas a los reactivos de una escala correspondiente a una dimensión del comportamiento propuesta para un constructo que, teóricamente, le diera origen (Yela, 1966).

El análisis factorial es una de las técnicas más utilizadas en la validación de constructo tanto en su vertiente exploratoria como en la confirmatoria. En el caso del análisis factorial exploratorio se trata de determinar cuántos factores comunes explican las correlaciones observadas entre los datos. El análisis factorial exploratorio requiere de la demostración de cumplimiento de los siguientes requisitos:

- ✓ El tamaño mínimo de la muestra debe ser mayor e igual de 300 casos o 10 casos por ítem dependiendo del tipo de prueba.
- ✓ El determinante de la matriz de correlación debe tener un valor cercano a 0.
- ✓ El coeficiente de adecuación de Kaiser y Meyes-Olkin debe ser cercano a 1 (0.70-1.00).
- ✓ El nivel de significación del Test de Esfericidad de Barlett debe ser menor a 0.05 (nivel de significancia).

B) Confiabilidad de la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01

La confiabilidad se determinó mediante la técnica de la consistencia interna empleando para su estandarización el coeficiente alfa de Cronbach (Aliaga 2006).

La consistencia interna evalúa el grado en que los ítems de un test están relacionados entre sí en relación con el puntaje total (Mehrens y Lehmann, 1982). Esta forma de confiabilidad se caracteriza por ser obtenida a partir de una sola aplicación de la prueba, lo cual es útil cuando se está estudiando una prueba que mida características o rasgos psicológicos que no sean estables en el tiempo (Delgado, Escurra y Torres, 2009).

La medida de la fiabilidad mediante el alfa de Cronbach asume que los ítems (medidos en escala tipo Likert) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados (Welch y Comer, 1988). Cuanto más cerca se encuentre el valor del alfa a 1 mayor es la consistencia interna de los ítems analizados. La fiabilidad de la escala debe obtenerse siempre con los datos de cada muestra para garantizar la medida fiable del constructo en la muestra concreta de investigación.

Como criterio general George y Mallery (2003, p. 231) sugieren las recomendaciones siguientes para evaluar los coeficientes de alfa de Cronbach:

- ✓ Coeficiente alfa $>.90$ es excelente
- ✓ Coeficiente alfa $>.80$ es bueno
- ✓ Coeficiente alfa $>.70$ es aceptable
- ✓ Coeficiente alfa $>.60$ es cuestionable
- ✓ Coeficiente alfa $>.50$ es pobre
- ✓ Coeficiente alfa $<.50$ es inaceptable

3.4.1.4 Ficha Técnica de la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01

Nombre	: Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01.
Autor	: Gladys Sucaticona Yujra.
Aplicación	: Docentes de la Educación Básica Regular de Instituciones Educativas Estatales de la UGEL 01.
Institución	: Universidad Ricardo Palma.
Forma de Aplicación	: Individual y Colectiva.
Tiempo de Duración	: 30 minutos.
Normas o Baremos	: Percentiles.
Aspecto que evalúa	: Actitudes del docente hacia la inclusión educativa.
Dimensiones que evalúa	: Preocupación, sobreprotección, ausencia de rechazo y aceptación.

a) Descripción de la escala

La Escala de Actitudes de los Docentes hacia los alumnos Inclusivos está integrada por 33 ítems que evalúan cuatro dimensiones de la actitud.

Preocupación: Evalúa la intranquilidad, ansiedad, tensión o inquietud que siente el docente por el alumno inclusivo.

Sobreprotección: Mide la manera excesiva de proteger a los alumnos inclusivos, impidiéndoles un correcto desarrollo y evitándoles cualquier tipo de situación conflictiva, por lo que se estaría impidiendo enfrentarse a las dificultades y de este modo crecer y madurar.

Ausencia de rechazo: Mide la oposición hacia la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales, dada imposibilidad de negar la atención por directrices normativas legales.

Aceptación: Mide la acción desplegada por el docente, de recibir de manera voluntaria y comprometida la enseñanza del alumno inclusivo.

Esta escala se califica sobre la base de un sistema tipo Likert con 5 puntos de calificación, los cuales incluyen las siguientes opciones: Totalmente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), indiferente (3), de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5) cuando los ítems están en sentido positivo (ítems 2,3,4,12,13,14,15,16,17,19,22,24,26,29,33) y Totalmente en desacuerdo (5), en desacuerdo (4), indiferente (3), de acuerdo (2) y totalmente de acuerdo (1) cuando los ítems están en sentido negativo (1,5,6,7,8,9,10,11,18,20,21,23,25,27,28,30,31,32).

b) Normas de aplicación

Normas generales

La Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01 está conformada por 33 ítems que evalúan cuatro dimensiones de la actitud (Preocupación, sobreprotección, ausencia de rechazo y aceptación). Esta puede ser aplicada de manera individual o colectiva, su administración es sencilla. Aunque su aplicación no genera dificultades especiales, es conveniente tener en cuenta algunas consideraciones generales.

El examinador debe conocer el ámbito de aplicación, debe familiarizarse con los principios generales que rigen la aplicación de la escala en grupo, como son la preparación del ambiente, preparación del material, motivación, etc. Asimismo, deberá vigilar discretamente la forma de marcar las respuestas, por si algún docente necesitara una aclaración especial (se deberá indicar a los docentes

que si necesitan algo, levantarán la mano y el examinador se acercará para brindarle la información que solicite).

Normas Específicas

Se inicia la administración de la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01 diciendo lo siguiente:

Les voy a dar unas hojas como esta (mostrar el ejemplar de la escala), que contiene una serie de afirmaciones acerca de la inclusión educativa. Dejen todo encima de la mesa hasta que les diga cómo tienen que responder.

Se reparten los ejemplares y, a continuación, se pide a los docentes que escriban los datos que figuran en primer lugar: Institución Educativa, nivel educativo en el que labora, especialidad profesional, edad, sexo, estado civil y marcar sí o no con alumno inclusivo a cargo. Cuando todos han terminado de anotar los datos, se continúa diciendo:

A continuación se presentan un conjunto de enunciados acerca de la forma de pensar respecto a la inclusión educativa y al lado derecho de esta, encontrará una serie de alternativas donde marcará solo una.

Preste atención a cada una de las letras y a su significado. Marque con un aspa (X) la respuesta que corresponda a cada caso:

- TA = Totalmente de acuerdo
- A = De acuerdo
- I = Indiferente
- D = En desacuerdo
- TD = Totalmente en desacuerdo

Para contestar marque la frase que se aproxime a su forma de pensar respecto a la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en las instituciones educativas estatales de la UGEL 01.

En otras palabras su tarea consiste en opinar si está de acuerdo o no con cada una de las frases que están en la escala.

No existen respuestas buenas ni malas, cada opción representa una forma diferente de pensar.

Conteste todas las frases de la escala de actitudes.

Conteste con sinceridad la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01, es totalmente confidencial y anónimo.

Sí se equivocan, encierren con un círculo aquella letra que corresponde a la respuesta que no les satisface y marquen con un aspa (X) la nueva respuesta.

El tiempo de duración de la prueba es de 30 minutos aproximadamente.

“SÍ NO HAN ENTENDIDO LO QUE HAY QUE HACER PREGUNTEN..., SI HAN ENTENDIDO PUEDEN EMPEZAR”

c) Normas de corrección y calificación

La escala mide las actitudes de los docentes hacia los alumnos inclusivos. El instrumento evalúa cuatro dimensiones de la actitud:

- Dimensión de preocupación (DP): Incluye a los ítems: 1, 6, 9, 13, 20, 23 y 30.
- Dimensión de sobreprotección (DS): Incluye a los ítems: 4, 7, 10, 14, 17, 24, 27 y 31.
- Dimensión de ausencia de rechazo (DAR): Incluye a los ítems: 2, 5, 8, 11, 15, 18, 21, 25, 28 y 32.
- Dimensión de aceptación: Incluye a los ítems (DA): 3, 12, 16, 19, 22, 26, 29 y 33.

Cada uno de los enunciados se califican asignando los valores de la siguiente forma: Totalmente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), indiferente (3), de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5) a los ítems 2, 3, 4, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 22, 24, 26, 29 y 33 de la escala.

Mientras que los ítems 1, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 18, 20, 21, 23, 25, 27, 28, 30, 31 y 32. Se le asignan en totalmente en desacuerdo (5), en desacuerdo (4), indiferente (3), de acuerdo (2) y totalmente de acuerdo (1).

Se suman los puntajes asignados a cada uno de los ítems de cada dimensión de manera que se tiene la suma total y se divide entre el número de ítems que le corresponde por dimensión, los promedios de las dimensiones se suman y se dividen entre las 4 para obtener el puntaje total, de manera que se obtiene puntajes por dimensiones y un puntaje total.

3.5 Procedimiento de recolección de datos

En lo referente a las coordinaciones, se gestionó a través de una solicitud el acceso para la aplicación de la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01.

Luego se estableció contacto con cada uno de los directores de las instituciones educativas, recibiendo la acogida debida, respetando la disponibilidad de tiempo de los maestros ya que por directrices normativas, las clases escolares no podían ser interrumpidas ni suspendidas

La recolección de los datos fue individual y colectiva en otros casos, para ello se contó con el apoyo del subdirector de formación general o de otro personal jerárquico (coordinador de tutoría, de laboratorio y académico). En su mayoría se ha observado disponibilidad, apertura y espíritu de colaboración.

3.6 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

3.6.1 Análisis psicométrico Alfa de Cronbach

El coeficiente alfa de Cronbach fue descrito en 1951 por Lee J. Cronbach (Nelson y DSM-IV, 1991). Es un índice usado para medir la confiabilidad del tipo consistencia interna de una escala, así como para evaluar la magnitud en que los ítems de un instrumento están correlacionados (Cortina, 2003).

El Coeficiente Alfa de Cronbach, requiere una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre 0 y 1. Su ventaja reside en que no es necesario dividir en dos mitades a los ítems del instrumento de medición, simplemente se aplica la medición y se calcula el coeficiente” (Hernández, 2003).

El coeficiente alfa de Cronbach se utiliza cuando los ítems que conforman la prueba son politómicos, es decir la respuesta a cada ítem se expresa mediante una de las 5 alternativas de respuesta (Cronbach, 1972, Mehrens y Lehmann, 1982).

Está indicada la determinación del coeficiente alfa de Cronbach para escalas unidimensionales que tengan entre tres y veinte ítems (Oviedo y Campo, 2005).

La popularización del coeficiente alfa de Cronbach se debe a la practicidad de su uso, ya que requiere una sola administración de la prueba. Además, tiene la ventaja de corresponder a la media de todos los posibles resultados de la comparación que se hace en el proceso de dividir en mitades una escala (Kwok y Sharp, 1998).

Fórmula estadística del Coeficiente de Alfa de Cronbach (Arauco, 2012).

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

Donde:

- K : El número de ítems
- S_i^2 : Sumatoria de varianzas de los ítems
- S_T^2 : Varianza de la suma de los ítems
- α : Coeficiente de alfa de Cronbach

3.6.2 Análisis descriptivo de Kolmogorov Smirnov

El Test de Kolmogorov-Smirnov se basa en la idea de comparar la función de la distribución acumulada de los datos observados con la de una distribución normal, midiendo la máxima distancia entre ambas curvas. Como en cualquier test de hipótesis, la hipótesis nula se rechaza cuando el valor del estadístico supera un cierto valor crítico que se obtiene de una tabla de probabilidad. En la mayoría de los paquetes estadísticos, como el SPSS, aparece programado dicho procedimiento, y proporciona tanto el valor del test como el p-valor correspondiente.

Se utiliza un nivel de confianza del 95% y nivel de significancia (α) del 5%.

Donde:

Hipótesis Nula H_0 : es que el conjunto de datos siguen una distribución normal.

Hipótesis Alternativa H_1 : es que no sigue una distribución normal.

Este test se basa en evaluar un estadístico:

$$z_{K-S} = \max |D_i| \sqrt{n}$$

Con la finalidad de aprovechar los resultados que arroja el paquete estadístico con el que se procesan los datos, se utiliza el criterio de “nivel de significancia observado” (p-value)

Si p-value es menor que el nivel de significancia (α) rechazar la hipótesis nula.

Si p value es mayor que el nivel de significancia (α) entonces no hay elementos suficientes en la muestra para rechazar la hipótesis nula (García, Vázquez, Reyes, Sáenz y Limón, 2009, p.87-88).

3.6.3 Análisis inferencial de la Prueba de U de Mann -Whitney

Rodríguez, Gutiérrez y Pozo (2007) mencionan que la Prueba U de Mann-Whitney es una de las pruebas más potentes dentro del contexto no paramétrico y la alternativa ideal a la prueba “t” cuando ésta por las características del estudio no pueda realizarse. Las variables han de estar medidas en escala de intervalo u ordinal contemplándose dos procedimientos de cálculo, según el tamaño de la muestra:

- Para muestras pequeñas (tamaño de, al menos un grupo ≤ 8 participantes)

$$U1 = n1 * n2 + [n1*(n1+1)/ 2] - R1$$

$$U2 = n1 * n2 + [n2*(n2+1)/ 2] - R2$$

Dónde: n1 y n2: número de sujetos de cada grupo

R1 y R2: suma de rangos correspondientes a cada grupo

- Para muestra grandes (tamaño de cada grupo > 8 participantes)

$$Z = \frac{U - (n1 * n2) / 2}{\sqrt{n1 * n2 * (n1 + n2 + 1) / 12}}$$

Donde:

U: menor valor de las dos U calculadas

n1 y n2: número de sujetos de cada grupo

Secuencia de cálculo

1. Se ordenan conjuntamente de menor a mayor las puntuaciones de ambas muestras.
2. Se asigna un rango de orden a cada puntuación.
3. Se suman los rangos de cada muestra.
4. Se calculan los valores U de cada muestra tomándose el menor de ellos (p.50-51).

Gomez, Danglot y Vega (2003) señalan que la Prueba U de Mann-Whitney se utiliza cuando se desea efectuar la comparación de dos grupos en quienes se les ha medido una variable cuantitativa continua que no tiene una distribución normal o cuando la variable es de tipo cuantitativa discreta.

Tiene tres asunciones:

- 1) La variable independiente es dicotómica y la escala de medición de la variable dependiente es al menos ordinal.
- 2) Los datos son de muestras aleatorias de observaciones independientes de dos grupos independientes, por lo que no hay observaciones repetidas.
- 3) La distribución de la población de la variable dependiente para los dos grupos independientes comparte una forma similar no especificada, aunque con una posible diferencia en las medidas de tendencia central. Las observaciones de ambos grupos se combinan y acomodan, con el rango promedio en el caso de pares. El número de pares debe ser pequeño en relación al número total de observaciones. Si las poblaciones son idénticas en situación, los rangos deben mezclarse al azar entre las dos muestras. Se calcula el número de veces que una cuenta del grupo 1 precede una cuenta del grupo 2 y el número de veces que una cuenta del grupo 2 precede una cuenta del grupo 1. La U de Mann-Whitney es el número más pequeño de estos dos números.

CAPÍTULO IV : RESULTADOS

4.1 Resultados

En este capítulo se presenta, se analiza y se discute los resultados obtenidos luego del análisis de las variables estudiadas, todo ello en vinculación con los objetivos e hipótesis de la investigación, que busca conocer las actitudes de los docentes hacia la inclusión entre aquellos que tienen o no tienen alumnos inclusivos. Este acercamiento dará una estimación de las actitudes de los docentes hacia los alumnos inclusivos en función de las dimensiones determinadas en la escala construida basándose en un perfil de 4 actitudes, que son las siguientes: Aceptación, ausencia de rechazo, sobreprotección y preocupación.

4.4.1 Análisis psicométrico de la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01.

Análisis de ítemes y confiabilidad

Los resultados del análisis de ítemes de la dimensión de preocupación de la escala de actitudes hacia los alumnos inclusivos de la UGEL 01 (tabla 1) muestra que en el análisis 1 algunos de los ítemes presentan valores en la correlación ítem-test corregida menores al criterio empírico solicitado de 0.20 (Delgado, Escurra y Torres, 2006), por lo tanto estos ítemes tienen que ser eliminados. El ítem 21, el ítem 5 y finalmente el ítem 33 no se incluyeron en el análisis 2. En los 7 ítemes restantes se puede observar que todos presentan correlaciones mayores de .60.

La dimensión de preocupación de la escala de actitudes hacia los alumnos inclusivos de la UGEL 01 (tabla 1) queda finalmente conformada por 7 ítemes que son consistentes entre sí. Asimismo, se observa que los resultados del análisis de la confiabilidad a través del método de consistencia interna, permiten señalar que la prueba final es confiable, pues alcanzan el valor de .78 en el coeficiente de alfa de Cronbach.

Tabla 1.

Análisis de ítems y confiabilidad de la dimensión de preocupación de la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01

Ítem	Media	Desviación Estándar	Correlación ítem –Test Corregida rite1	Alfa de Cronbach si el ítem se elimina 1	Correlación ítem –Test Corregida rite2	Alfa de Cronbach si el ítem se elimina 2
Ítem1	1.62	0.94	.25	.62	.30	.73
Ítem5	3.79	1.15	.12	.65		
Ítem9	2.43	1.15	.42	.58	.49	.69
Ítem13	1.89	0.92	.24	.62	.31	.73
Ítem17	2.35	1.07	.51	.56	.57	.67
Ítem21	4.14	0.80	-.05	.67		
Ítem25	2.30	1.01	.46	.57	.45	.70
Ítem29	2.23	0.96	.42	.58	.49	.69
Ítem33	4.08	0.86	.12	.64		
Ítem37	3.23	1.15	.50	.56	.48	.69
alfa de Cronbach = 0.63				alfa de Cronbach = 0.78		

n= 100

Los resultados del análisis de ítems de la dimensión de sobreprotección de la escala de actitudes hacia los alumnos inclusivos de la UGEL 01 (tabla 2) muestra que en el análisis 1 algunos de los ítems tienen valores en la correlación ítem-test corregida menores al criterio empírico solicitado de .20 (Delgado, Escurra y Torres, 2006), por lo tanto estos ítems tienen que ser eliminados. El ítem 26, y el ítem 2 fueron eliminados. Con los 8 ítems restantes se realizó el análisis 2 y se aprecia que los ítems incluidos presentan correlaciones que fluctúan entre $r = .22$ (ítem 34) y $r = .43$ (ítem 6), por lo que alcanzan correlaciones estadísticamente significativas a $p < .05$ y superiores a .20 (Kline, 1986, 1995) y por lo tanto son relevantes para conformar la dimensión de la escala de actitudes.

En el análisis de la confiabilidad por consistencia interna, calculado a través del coeficiente alfa de Cronbach, asciende a .78, permitiendo concluir que la dimensión de sobreprotección de la escala de actitudes hacia los alumnos inclusivos de la UGEL 01 presenta evidencias de confiabilidad.

Tabla 2.

Análisis de ítems y confiabilidad de la dimensión de sobreprotección de la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01

Ítem	Media	Desviación Estándar	Correlación ítem –Test Corregida ritc1	Alfa de Cronbach si el ítem se elimina	Correlación ítem –Test Corregida ritc 2	Alfa de Cronbach si el ítem se elimina 2
Ítem2	1.82	0.88	.21	.59		
Ítem6	1.83	0.75	.46	.55	.43	.76
Ítem10	1.69	0.98	.30	.58	.24	.76
Ítem14	2.18	0.88	.31	.57	.33	.76
Ítem18	2.15	0.88	.42	.55	.43	.76
Ítem22	3.49	1.06	.25	.59	.34	.76
Ítem26	3.19	1.33	.16	.62		
Ítem30	3.01	1.05	.36	.56	.31	.76
Ítem34	2.09	0.95	.15	.61	.22	.76
Ítem38	1.96	0.94	.28	.58	.31	.76
alfa de Cronbach = 0.61				alfa de Cronbach = 0.78		

n= 100

En el análisis de ítems de la dimensión de ausencia de rechazo de la escala de actitudes (tabla 3), se encontró que las correlaciones ítem-test corregidas obtenidas son estadísticamente significativas ($p < .05$) superiores a .20 (Kline, 1986, 1995), lo cual indica que todo los ítems son consistentes entre sí y deben permanecer en la prueba.

En la revisión de la confiabilidad por el método de consistencia interna, calculada a través del coeficiente alfa de Cronbach, se obtuvo un valor de .81 por lo que se puede concluir que la dimensión de ausencia de rechazo de la escala de actitudes de los docentes hacia los alumnos inclusivos de la UGEL 01 presenta evidencias de confiabilidad.

Tabla 3.

Análisis de ítems y confiabilidad de la dimensión de ausencia de rechazo de la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01

Ítem	Media	Desviación Estándar	Correlación ítem Test Corregida ritc	Alfa de Cronbach si el ítem se elimina
ítem3	2.44	1.15	.58	.78
ítem7	1.97	1.01	.55	.79
ítem11	2.13	1.02	.47	.80
ítem15	1.99	1.12	.60	.78
ítem19	2.01	1.14	.50	.79
ítem23	3.03	1.16	.48	.79
ítem27	2.17	0.88	.37	.80
ítem31	1.67	0.77	.33	.81
ítem35	2.31	1.00	.57	.78
ítem39	2.39	1.06	.42	.80
alfa de Cronbach = .81				

n= 100

Los resultados del análisis de ítems de la dimensión de aceptación de la escala de actitudes hacia los alumnos inclusivos de la UGEL 01 (tabla 4) muestra que en el análisis 1, algunos ítems tienen valores en la correlación ítem-test corregida menores al criterio empírico solicitado de .20 (Delgado, Escurra y Torres, 2006), por lo tanto estos ítems tienen que ser eliminados. El ítem 12 y el ítem 8 fueron eliminados, de manera que la escala queda conformada por 8 ítems que son consistentes entre sí, ya que presentan correlaciones que fluctúan entre $r = .32$ (ítem 36) y $r = .55$ (ítem 20), mayores al criterio empírico solicitado de .20 (Kline, 1986, 1995).

En el análisis de la confiabilidad por consistencia interna, calculado a través del coeficiente alfa de Cronbach, asciende a .80; permitiendo concluir que la dimensión de aceptación de la escala de actitudes hacia los alumnos inclusivos de la UGEL 01 presenta adecuadas evidencias de confiabilidad.

Tabla 4.

Análisis de ítems y confiabilidad de la dimensión de aceptación de la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01

Ítem	Media	Desviación Estándar	Correlación ítem –Test Corregida ritc 1	Alfa de Cronbach si el ítem se elimina 1	Correlación ítem –Test Corregida ritc 2	Alfa de Cronbach si el ítem se elimina 2
Ítem4	4.05	0.90	.48	.63	.38	.77
Ítem8	3.54	1.11	.22	.68		
Ítem12	4.08	0.88	.11	.69		
Ítem16	3.62	1.14	.36	.65	.35	.77
Ítem20	4.06	1.06	.47	.63	.55	.76
Ítem24	3.89	1.00	.35	.65	.42	.77
Ítem28	3.18	1.17	.37	.65	.33	.77
Ítem32	4.18	0.89	.32	.66	.36	.77
Ítem36	4.24	0.91	.31	.66	.32	.77
Ítem40	3.91	1.07	.41	.64	.48	.77
alfa de Cronbach = 0.68				alfa de Cronbach = .80		

n= 100

Análisis de la confiabilidad total

Se analizó la confiabilidad generalizada, tomando las dimensiones como ítems (tabla 5), los resultados muestran correlaciones ítem-test corregidas que son estadísticamente significativas ($p < .05$) y superiores a $r = .75$, lo cual indica que las dimensiones de la escala permiten obtener un valor total. Además se encuentra que la confiabilidad por consistencia interna obtenida con base al coeficiente alfa de Cronbach asciende a .86, lo cual indica que la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01 es un instrumento confiable.

Tabla 5.

Análisis de la confiabilidad generalizada de la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01

Dimensión	Media	Desviación Estándar	Correlación ítem Test Corregida ritc	Alfa de Cronbach si el ítem se elimina
Preocupación	3.71	0.63	.86	.81
Sobreprotección	3.70	0.50	.75	.82
Ausencia de rechazo	3.79	0.63	.81	.85
Aceptación	3.89	0.59	.79	.80
alfa de Cronbach = 0.86				

n= 100

Análisis de las evidencias de validez

El análisis de la validez de constructo de la Escala de Actitudes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01 permite probar si efectivamente las dimensiones se ajustan a un modelo de análisis factorial, en la tabla 6 se evaluó la medida de adecuación de la muestra “KMO” propuesta por Kaiser, Meyer y Olkin, cuyo resultado obtenido fue de 0.74, como este valor se aproxima a la unidad, lo que revela la presencia de factores comunes (Ferrán, 1996). Para conocer la significancia estadística de las correlaciones se aplicó la prueba de esfericidad de Bartlett mediante el estadístico de chi cuadrado cuyo resultado salió $\chi^2 = 124.76$ ($p < .001$) lo que permite concluir que la matriz de correcciones permite identificar la presencia de factores relevantes y además se encuentra que solo existe un componente, lo que indica que el constructo es unidimensional.

Tabla 6.

Análisis factorial exploratorio de la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01

	Media	D.E.	Primer componente
Dimensión de preocupación	3.71	0.63	0.82
Dimensión de sobreprotección	3.70	0.50	0.84
Dimensión de ausencia de rechazo	3.79	0.63	0.70
Dimensión de aceptación	3.89	0.59	0.59
Proporción de varianza explicada			59.58%

Determinante de la matriz = 0.229

Medida de adecuación de muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin = 0.74

Prueba de esfericidad de Bartlett,

Chi-cuadrado aproximado = 124.76 gl= 6 p = .0001

n= 100

4.1.2 Análisis descriptivo y análisis de la normalidad de las puntuaciones de la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01

Para establecer si existe una aproximación adecuada a la distribución normal de las sub escalas estudiadas (preocupación, sobreprotección, ausencia de rechazo y aceptación) se realizó un análisis descriptivo mediante el análisis de bondad ajuste a la curva normal a través de la prueba de Kolmogorov Smirnov.

Los resultados del análisis descriptivo de las dimensiones de la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01 en la tabla 7 indican que todas las sub dimensiones que forman parte de la escala tienen valores positivos, pero entre todas destacan dos que se encuentran valoradas y corresponden a la dimensión de ausencia de rechazo con una media de 3.79 y la dimensión de aceptación con una media de 3.89, la variable menos valorada recae en la dimensión de sobreprotección con una media de 3.70.

En la tabla 7 y la figura 1 se observa que solo presenta una adecuada aproximación a la distribución normal en la dimensión de preocupación y en las actitudes de los docentes hacia los alumnos inclusivos, mientras que en la dimensión de sobreprotección, ausencia de rechazo y aceptación no se aprecian distribuciones normales por lo que se recomienda aplicar estadísticas no paramétricas para el contraste de hipótesis.

Tabla 7.

Análisis descriptivo y análisis de la normalidad de las puntuaciones de la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01

Variable	Media	Desviación estándar	K-S Z	p
Dimensión preocupación	3.77	0.49	0.09	.63
Dimensión sobreprotección	3.70	0.49	0.10	.017
Dimensión ausencia de rechazo	3.79	0.63	0.09	.043
Dimensión aceptación	3.89	0.59	0.09	.039
Actitudes de los docentes hacia los alumnos inclusivos	3.71	0.63	0.06	.200

n = 100

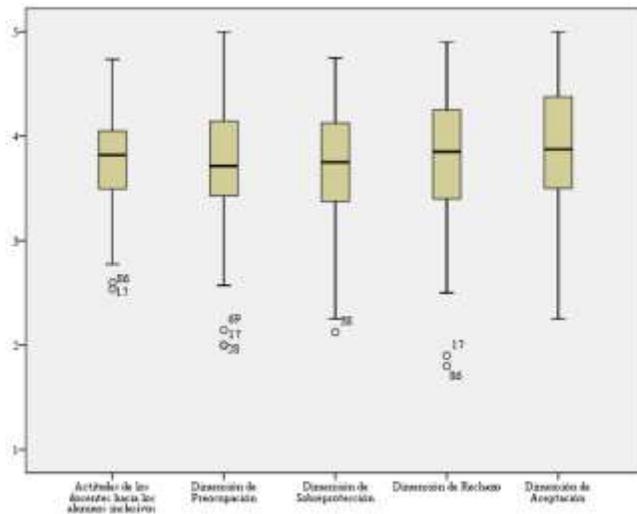


Figura 1. Dibujo de cajas de las puntuaciones de las actitudes hacia los alumnos inclusivos.

4.1.3 Contraste de hipótesis

En la tabla 8 se observa que existe una diferencia estadísticamente significativa ($U = 492.00$, $Z = -2.94$, $p < .001$) de las actitudes de los docentes hacia los alumnos inclusivos. Notándose que hay un tamaño del efecto bajo ($r = .29$), encontrándose además que los docentes que tienen alumnos inclusivos presentan una mejor actitud ($R_p = 53.28$) que los docentes que no tienen alumnos inclusivos ($R_p = 47.24$) por lo que se concluye que la hipótesis general es válida.

Tabla 8.

Prueba U de Mann-Whitney de la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01

	Inclusivo	n	Rango promedio	U	Z	r
Actitudes de los docentes hacia los alumnos inclusivos	No	46	47.24	492.00	-2.94 ***	.29
	Si	54	53.28			
	Total	100				

*** $p < .001$

En la tabla 9 se observa que en la comparación de la dimensión de preocupación entre los docentes que presentan o no alumnos inclusivos se aprecian que no existen diferencias estadísticas significativas ($U = 117.5$, $Z = -0.86$, $p > .05$) notándose además que el tamaño del efecto es nulo ($r = .09$), este hallazgo corrobora que los docentes evalúan de forma similar la preocupación, por lo que se concluye que la hipótesis específica $H_{1.1}$ no es válida.

Tabla 9.

Prueba U de Mann-Whitney de la dimensión de preocupación de la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01

	Inclusivo	n	Rango promedio	U	Z	r
Dimensión preocupación	No	46	47.79	117.50	-0.86	.09
	Si	54	52.81			
	Total	100				

En la tabla 10 se observa que en la comparación de la dimensión de sobreprotección entre los docentes que tienen o no alumnos inclusivos se aprecian que no existen diferencias estadísticamente significativas ($U = 1153.50$, $Z = -0.62$, $p > .05$) notándose además que el tamaño del efecto es nulo ($r = .06$), este hallazgo corrobora que los docentes evalúan de forma similar la sobreprotección, por lo que se concluye que la hipótesis específica $H_{1.2}$ no es válida.

Tabla 10.

Prueba U de Mann-Whitney de la dimensión de sobreprotección de la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01

	Inclusivo	n	Rango promedio	U	Z	r
Dimensión sobreprotección	No	46	52.42	1153.50	-0.62	0.06
	Si	54	48.86			
	Total	100				

En la tabla 11 se observa que en la comparación de la dimensión de ausencia de rechazo entre los docentes que tienen o no alumnos inclusivos se aprecia que no existen diferencias estadísticamente significativas ($U = 1046.00$, $Z = -1.36$, $P > .05$) notándose además que el tamaño del efecto es nulo ($r = .14$), este hallazgo corrobora que los docentes evalúan de forma similar la ausencia de rechazo, por lo que se concluye que la hipótesis específica $H_{1.3}$ no es válida.

Tabla 11

Prueba U de Mann-Whitney de la dimensión de ausencia de rechazo de la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01

	Inclusivo	n	Rango promedio	U	Z	r
Dimensión ausencia de rechazo	No	46	46.24	1046.00	-1.36	.14
	Si	54	54.13			
	Total	100				

En la tabla 12 se observa que en relación a la dimensión de aceptación, la comparación entre los docentes que tienen o no tienen alumnos inclusivos permiten apreciar que existen diferencias estadísticamente significativas ($U = 663.50$, $Z = -2.80$,

$p < .001$) notándose que hay un efecto pequeño ($r = .28$). Encontrándose además que los docentes que tienen alumnos inclusivos presentan una mayor aceptación ($R_p = 53.81$) por lo cual se concluye que la hipótesis específica $H_{1.4}$ es válida.

Tabla 12.

Prueba U de Mann-Whitney de la dimensión de aceptación de la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01

	Inclusivo	n	Rango promedio	U	Z	r
Dimensión aceptación	No	46	46.62	663.50	-2.80 ***	.28
	Si	54	53.81			
	Total	100				

*** p < .001

4.2 Análisis de los resultados

La discusión de los resultados se comienza en primer lugar haciendo referencia a la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01 y luego lo concerniente a los objetivos del estudio.

En lo referente a la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01 se resalta la importancia de la actitud en cualquier tipo de interacción humana, con este criterio se construyó la escala estableciendo cuatro dimensiones: Preocupación, sobreprotección, ausencia de rechazo y aceptación, que llevó a contrastar estos supuestos con la realidad.

Los resultados encontrados respecto a los índices de discriminación de los ítems seleccionados, la consistencia interna de la escala evaluada por el coeficiente de alfa de Cronbach, y la validez factorial indican que se ha logrado una Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01 que cumple con los requisitos psicométricos básicos para ser considerada un instrumento de medición apropiada para lograr su propósito (Peláez y Valdivieso, 2009).

En cuanto a los objetivos de estudio, los resultados obtenidos indican lo siguiente:

El grupo de docentes con alumnos inclusivos, obtuvo un puntaje promedio de 53.28, en tanto que el puntaje promedio del grupo de docentes que no tienen alumnos inclusivos fue de 47.24 (tabla 8). En consecuencia el primer grupo tuvo un puntaje mayor en 6.04 puntos en relación al segundo grupo. Por lo tanto se evidencia la validez de la hipótesis general porque si existen diferencias significativas entre las actitudes hacia la inclusión entre los docentes con y sin alumnos con necesidades educativas especiales, ya que los docentes con alumnos inclusivos tienen mejores actitudes hacia la inclusión de aquellos que no tienen alumnos inclusivos, lo cual se corrobora con otras investigaciones que señalan que los profesores que han tenido mayor oportunidad de trabajar con niños con necesidades educativas especiales presentan actitudes más favorables hacia la inclusión (Leroy y Simpson, 1996; Leysler, Kapperman y Keller, 1994).

La actitud hacia las personas es indiferente por falta de conocimientos y sostiene que entre los factores más importantes en la formación de las actitudes es la acción que sobre ellos ejerce las experiencias personales. Esto claramente se puede observar en las actitudes que evidencian aquellos docentes que aún no han tenido experiencia de trabajo con alumnos inclusivos (Valero, 1989).

En cuanto al análisis de las hipótesis específicas se observa que la primera hipótesis específica $H_{1,1}$ no presenta diferencias estadísticamente significativas entre las actitudes hacia la inclusión, en la dimensión de preocupación entre los docentes con alumnos inclusivos y docentes sin alumnos inclusivos; contrariamente a la investigación donde los alumnos con necesidades educativas especiales se encontraban significativamente más veces en las categorías de preocupación, indiferencia y rechazo y significativamente menos en la categoría de apego (Cook, Tankersley, Cook y Landrum, 2000).

El análisis de la segunda hipótesis específica $H_{1,2}$ indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las actitudes hacia la inclusión, en la dimensión de sobreprotección entre los docentes con alumnos inclusivos y docentes sin alumnos inclusivos. Debido a que ambos grupos de docentes consideran que la sobreprotección, la indiferencia y la conmiseración, son comportamientos irrespetuosos del derecho a la diferencia (Montoya y otros, 2002, citado en Jaimes, 2009). Al respecto, Ríos (2009) destaca que los docentes consideran que el propio alumno con discapacidad debe solicitar apoyo cuando lo necesite, aceptando sus propias limitaciones, colaborando así en su autonomía personal. Resultados contrarios a los obtenidos en Chile por Damm (2009), en el estudio de las

representaciones y actitudes del profesorado acerca de la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales, donde las conclusiones dan cuenta de que los profesores evidenciaban en sus prácticas pedagógicas actitudes de indiferencia, sobreprotección, bajas expectativas y aceptación.

En la tercera hipótesis específica $H_{1.3}$ se concluye que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las actitudes hacia la inclusión, en la dimensión de ausencia de rechazo entre los docentes con alumnos inclusivos y docentes sin alumnos inclusivos. Por lo que los hallazgos entre ambos grupos no son reales, se deben al azar, permitiendo aceptar la hipótesis nula. Contrario a esta investigación, Damm (2009) demuestra que algunos profesores de aula en su acción pedagógica presentan actitudes negativas frente a los niños con necesidades educativas especiales; no interactúan con ellos, no establecen contacto ocular, no se evidencia interés por mantener un acercamiento físico, ya sea para supervisar el trabajo efectuado por el estudiante u ofrecer algún apoyo acorde a sus características y necesidades educativas. Este resultado coincide con la investigación de Arias (2006) donde refiere que la comunidad educativa de Zárate rechaza la integración de niños con necesidades educativas especiales porque consideran que no están preparados para la educación inclusiva, así como desconocen la metodología de trabajo. Por lo que, se considera importante contrastar resultados de la escala de actitudes con el registro de la práctica pedagógica en el aula de clases.

Finalmente en la cuarta hipótesis específica $H_{1.4}$ se observa que en la dimensión de aceptación, el grupo de docentes con alumnos inclusivos presentó un rango promedio de 53.81, mientras que los docentes sin alumnos inclusivos fueron de 46.62 de rango promedio. En consecuencia el primer grupo tuvo un puntaje mayor en 7.19 puntos en relación al segundo grupo. Por lo tanto se valida la hipótesis específica $H_{1.4}$, ya que los docentes con alumnos inclusivos tienen mejores actitudes en la dimensión de aceptación, de aquellos que no tienen alumnos inclusivos. Lo que demostraría que hay un ligero avance de las actitudes docentes hacia la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en Lima Metropolitana. Esto se evidencia en el estudio de Ruiz (2010) quién concluyó que los profesores poseían en la dimensión afectiva de las actitudes hacia la inclusión un nivel medio de aceptación, así como en lo reportado por Camus (2012) que señala que existe una actitud positiva de los docentes de primaria hacia la educación inclusiva.

CAPÍTULO V : CONCLUSIONES

5.1 Conclusiones

5.1.1 De la aplicación de la escala

1. La Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01 presenta confiabilidad por el método de consistencia interna a través del coeficiente de alfa de Cronbach.
2. La validez del constructo de la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01 se realizó a través del análisis factorial exploratorio, determinando que la escala tiene validez de constructo en la vertiente de validez interna.
3. El análisis factorial exploratorio de la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01 determinó que la escala está conformada por un solo componente que representa el 60% de la varianza total, lo que indica que el constructo es unidimensional.

5.1.2 De la hipótesis de la investigación.

1. Existe una diferencia estadísticamente significativa hacia la inclusión educativa. Notándose que hay un tamaño del efecto bajo, encontrando además que los docentes con alumnos inclusivos presentan mejores actitudes que los docentes que no tienen alumnos inclusivos. La experiencia docente en el trabajo con niños con necesidades educativas especiales promovería mejores actitudes, en relación a aquellos docentes que no lo tienen.
2. En la dimensión de preocupación entre los docentes que presentan o no alumnos inclusivos se concluye que no existen diferencias estadísticamente significativas, ya que los docentes evalúan de forma similar la preocupación.
3. En la comparación de la dimensión de sobreprotección entre los docentes que presentan o no alumnos inclusivos se concluye que no existen diferencias estadísticamente significativas, ya que los docentes evalúan de forma similar la sobreprotección.
4. En la dimensión de ausencia de rechazo entre los docentes con alumnos inclusivos y docentes sin alumnos inclusivos, se concluye que no existen diferencias estadísticamente significativas, ya que los docentes evalúan de forma similar la ausencia de rechazo.
5. En relación a la dimensión de aceptación entre los docentes que tienen o no alumnos inclusivos se concluye que existen diferencias estadísticamente significativas, con un efecto pequeño, ya que los docentes que tienen alumnos inclusivos presentan una mayor aceptación hacia la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en relación de aquellos que no lo tienen.

5.2 Recomendaciones

1. Ampliar el estudio realizado a muestras más grandes buscando la generalización de resultados.
2. Realizar estudios desde la perspectiva de los padres de familia y de los compañeros de clase del alumno inclusivo, a fin de construir una escala de actitudes hacia la inclusión.
3. Completar con otros estudios referidos a la práctica pedagógica del docente en el aula (técnica de observación), que permitan contrastar resultados.
4. Diseñar y aplicar programas de sensibilización dirigido a los docentes que recién se inician en la carrera y de aquellos que aún no han tenido experiencia en la atención de alumnos inclusivos o presenten actitud de rechazo.
5. Implementar en las universidades de formación docente, contenidos curriculares sobre inclusión educativa, metodología, uso de materiales y evaluación en concordancia con la Ley General de Educación N° 28044 y su reglamento.
6. Considerar en futuras investigaciones, otros constructos relevantes como la aceptación de alumnos inclusivos en relación a la conducta, discriminación social, desempeño docente y expectativa de aprendizaje.
7. La unidad de gestión educativa local (UGEL 01) debe promover talleres de inter aprendizaje entre docentes con y sin alumnos con necesidades educativas especiales.
8. La UGEL 01 debe proporcionar a los docentes, de un centro de información especializada en la búsqueda de estudios, recursos materiales y tecnológicos relacionados con la inclusión educativa, tan pronto como se inicie la atención del alumno inclusivo.
9. Los docentes deben contar con horas lectivas sin carga académica para planificar su labor pedagógica, coordinar con otros profesionales (psicólogos, terapeutas de lenguaje, etc.) y atender de manera personalizada a los alumnos con necesidades educativas especiales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avramidis, E., Bayliss, P. y Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local educational authority'. *Educational Psychology*, 20,193–213. Recuperado de http://www.researchgate.net/profile/Elias_Avramidis/publication/242428200_A_Survey_into_Mainstream_Teachers'_Attitudes_Towards_the_Inclusion_of_Children_with_Special_Educational_Needs_in_the_Ordinary_School_in_one_Local_Education_Authority/links/0c96053be80f175ee000000.pdf
- Alaminos, A. y Castejón J.L. (2006). *Elaboración, Análisis e Interpretación de Encuestas, Cuestionarios y Escalas de Opinión*. Alicante: Docencia Universitaria. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/20331/1/Elaboraci%C3%B3n,%20an%C3%A1lisis%20e%20interpretaci%C3%B3n.pdf>
- Alarcón, R. (2008). *Metodología y Diseño de Investigación del Comportamiento*. Lima: Fondo Editorial. Universidad Ricardo Palma.
- Aleman, I. y Villuendas, M. (2004). Las Actitudes del Profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Revista de Ciencias Sociales*, 11,183-215 Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/105/10503408.pdf>
- Aliaga, J. y Pecho, J. (2000). Evaluación de la actitud hacia la matemática en estudiantes secundarios. *Paradigmas*, 1 (1), 61-78.
- Aliaga, J. (2006). *Psicometría II. Apuntes de clase y lecturas seleccionadas, copias xerográficas*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Psicología.

Arauco, F. (2012). *Coefficiente Alfa de Cronbach, validación del instrumento de recolección de datos*. [diapositivas de PowerPoint]. Recuperado de <http://documents.mx/education/validacion-instrumentos-alfadecrombach.html>

Arias, N.G. (2006). *La educación inclusiva de niños sordos en la comunidad educativa de Zárate-Lima-Perú*. Recuperado de <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION-ESPECIAL/LA%20EDUCACION%20INCLUSIVA%20DE%20SORDOS.pdf>

Comentado [A1]:

Artavia, J.M. (2005). Actitudes de los Docentes hacia el Apoyo Académico que Requieren los Estudiantes con Necesidades Educativas Específicas. *Revista Pensamiento Actual*, 5 (6), 61-70.

Asociación Proyecto Inclusión Perú. (2010). ¿Qué es inclusión educativa?. Recuperado de <https://sites.google.com/site/digitalworldica/home/poll>

Ávila, R. (1990). *Guía para elaborar la tesis*. Lima: Estudios y ediciones RA.

Camus, M. (2012). *Actitud hacia la Educación Inclusiva*. (Tesis para optar el grado académico de maestro en psicología con mención en Problemas de Aprendizaje). Universidad Ricardo Palma. Lima, Perú.

Cochachi, J. y Negrón, Y. (2006). *Pautas para elaborar proyectos de innovación pedagógica*. Chosica: Universidad Nacional de Educación y Región Callao.

La Conferencia Mundial sobre “Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad Salamanca (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Cornejo, R. (2008). *Ganadora de experiencias exitosas en educación inclusiva.”Creciendo con Milady”*. Recuperado de <http://portal.perueduca.edu.pe/basicaespecial/Sensibilizacion/experiencias.pdf>

- Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L y Landrum, T. J. (2000) Teachers attitudes toward their included students with disabilities. *Excepcional Children*, 67(1), 115-135.
- Cook, B. G., Cameron, D. L., y Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(4), 230-239. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ758193.pdf>
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78 (1), 98–104. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1993-19965-001>
- Cuenca, R., Portocarrero, C. (2001). *Actitudes y Valoración de los Docentes en Servicio hacia su Profesión*. Lima: Ministerio de Educación.
- Cronbach, L. J. (1972). *Fundamentos de la Exploración Psicológica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Damm, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común. *Latinoamericana de educación inclusiva*, 3(1), 15-35. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art2.pdf>.
- Defensoría del pueblo (2007). *Educación Inclusiva. Educación para todos: Supervisión de la política educativa para niños y niñas con discapacidad en escuelas regulares*. Informe Defensorial N° 127. Perú. Recuperado de http://www.gestionpublica.org.pe/plantilla/info_secipu/dp_0011.pdf
- Delgado, A.E., Escurra, L.M. y Torres, W. (2006). *La Medición en Psicología y Educación: Teoría y aplicaciones*. Lima: Hozlo.
- Delgado, A.E., Escurra, L.M. y Torres, W. (2009). *Pruebas Psicopedagógicas de Atención, Comprensión Lectora, Estrategias de Aprendizaje, Reflexión en el Aprendizaje y Estilos de Aprendizaje*. Lima: Hozlo.

- Díaz, S. (2010). *Seres especiales como tú y yo*. Recuperado de http://inclusionperu.com/t_maestro.html
- Díaz, O. y Franco, F. (2008). *Percepción de las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en Soledad, 2008*. (Tesis de Maestría en Educación). Universidad de Cartagena, Cartagena, Colombia. Recuperado de http://190.27.248.91:8082/jspui/bitstream/123456789/12/1/DIAZ%20_FFRANCO%20FCARTAGENA08.pdf
- 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. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL3.pdf>
- Dirección Nacional de Educación Básica Especial del Ministerio de Educación, (2007). *Manual de adaptaciones curriculares*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://aspauperu.blogspot.com/2009/07/educacion-presentan-manual-para.html>
- Dirección Nacional de Educación Básica Especial Ministerio de Educación, (2012). *Guía dirigida a los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la atención de las Necesidades Educativas Especiales – SAANEE*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/7-guia-para-orientar-la-intervencion-de-los-saanees.pdf>
- Eagly, a. y Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College.
- Espacio logopédico (2010). Recuperado de <http://www.espaciologopedico.com/recursos/glosariodet.php?Id=431>
- Esteve, F., Ruiz, O., Tena, S. y Ubeda, I. (2006). *La escuela inclusiva*. Presentación de comunicación, XI Jornades per al Foment de la Investigació en Ciències Humanes i Socials, Castelló, España. Recuperado de <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi11/9.pdf>

Ferrán, M. (1996). SPSS para Windows, programación y análisis estadístico. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.

Galarza, R. y Sánchez, D. (2012). *Patrón Actitudinal de un Grupo de Adolescentes Hacia el Consumo de Drogas, Posterior a una Campaña de Prevención*. Tesis de Licenciatura en Psicología Clínica. Universidad de AZUAY, Cuenca, Ecuador. Recuperado de <http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/1366/1/08990.pdf>

García S. A, Vázquez C. D, Reyes O, Sáenz S. A, Limón L. A. (2009). Investigación en el ámbito empresarial “*Pronósticos, supervisión e indicadores financieros*” (Estudios de casos) Recuperado de <http://www.hacienda.go.cr/centro/datos/Libro/Pron%C3%B3sticos,%20supervisi%C3%B3n%20e%20indicadores%20financieros-Arturo%20Santill%C3%A1n%20Garc%C3%ADa.pdf>

García, J., Aguilera, J. R., y Castillo, A. (2011). Guía técnica para la construcción de escalas de actitud. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 8(16). Recuperado de: <http://www.odiseo.com.mx/2011/8-16/garcia-aguilera-castillo-guia-construccion-escalas-actitud.html>

Gerencia Regional de Educación Arequipa. (2008). Presentación de la educación inclusiva. Recuperado de http://www.grearequipa.gob.pe/educativo/index.php?option=com_content&view=article&id=5:presentacion-de-la-educacion-inclusiva&catid=4:inclusiva&Itemid=12

George, D. y Mallery, P. (2003). SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update (4.ª ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Godoy, P., Meza, L. y Salazar, A. (2004). Antecedentes Históricos, Presente y Futuro Educación Especial en Chile. Programa de Educación Especial. Santiago: Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de

http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151210180.doc_Antecedentes_Ed_Especial.pdf

Gomez, Danglot y Vega (2002) Sinopsis de pruebas estadísticas no paramétricas. Cuándo usarlas. *Rev Mex Pediatr*, 70(2); 96. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/pediat/sp-2003/sp032i.pdf>

Jaimes, S.L. (2009) Estado actual de los procesos de inclusión de estudiantes CONNEE derivadas de discapacidad físico sensorial, en la Universidad Industrial de Santander: Concepciones y prácticas. (Tesis de Licenciado en Educación). Universidad Industrial de Santander, Santander, Colombia. Consultado en <http://repositorio.uis.edu.co/jspui/bitstream/123456789/8940/2/130090.pdf>

Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. Universidad de Alicante. *Infancia y sociedad*. 24, 21-48.

Kline, P. (2000). *Handbook of Psychological Testing* (2a. ed.). New York: Routledge.

La Torre, A., Rincón D. del y Arnal, J. (2003): *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Experiencia S.L., Barcelona.

Leroy, B. y Simpson, C. (1996). Improving student outcomes through inclusive education. *Supprt for learning*, 11, 32-36.

Leyser, Y., Kapperman, G. y Keller, R. (1994). 'Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations', *European Journal of Special Needs Education*, 9, 1-15.

Mares, A., Martínez, R., y Rojo, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 969-996. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n042/pdf/42017.pdf>

- Mehrens, A W. y Lehmann, I. J. (1982). *Medición y evaluación en la Educación y Psicología*. México: CECSA.
- MINEDU (2009). *Escuelas que cambian para atender a la Diversidad*. Ministerio de Educación. Lima: Perú.
- Nelson, R. O. y DSM IV (1991). Empirical guidelines from psychometrics. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 309-315.
- Ortego, M., (2010). *Ciencias Psicosociales I Tema a Las actitudes*. Open Course Ware. Universidad de Cantabria. España. Recuperado de <http://ocw.unican.es/>
- Oviedo, H., C, y Campo, A (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Rev.colomb.psiqiatr*, 34(4) 572-580.
- Padua, J (1982). “Escala para la medición de actitudes” en *Técnicas de investigación aplicada a las ciencias sociales*. México: Ed. FCE.
- Palomino, M. (2009). *Que saben sobre el aborto inducido y que actitudes se evidencian en los adolescentes I.E. Micaela Bastidas*. (Tesis para optar el título de Licenciada en enfermería). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Papalia, D. (1988) *Psicología*, México: McGraw-Hill.
- Peláez, D.P. y Valdivieso, J.M. (2009). *Actitudes de los padres hacia sus hijos con trastorno específico de lenguaje con diagnóstico reciente e intervención*. (Tesis de Maestría en fonoaudiología). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Pozo, J. y Gómez, M. (1998). *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Morata.
- Proyecto Inclusión Perú, (2010). Recuperado de <http://www.inclusionperu.com/ieducativa.html>.

- Proyecto educativo nacional, (2006). Recuperado de <http://perubicentenario.pe/democracia/PEN-2021.pdf>
- Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de educación física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. Recuperado de [file:///C:/Users/vecina/Downloads/Dialnet-LaInclusionEnElAreaDeEducacionFisicaEnEspaña-2900340%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/vecina/Downloads/Dialnet-LaInclusionEnElAreaDeEducacionFisicaEnEspaña-2900340%20(1).pdf)
- Rodríguez, C.; Gutiérrez, J. y Pozo, T. (2007). *Fundamentos conceptuales y desarrollo práctico con SPSS de las principales pruebas de significación estadística en el ámbito educativo*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Rokeach, M. (1979). *Naturaleza de las actitudes*, en Enciclopedia Internacional de las ciencias sociales. Madrid: Aguilar.
- Ruíz, R. I. (2010). *Actitudes acerca de la Educación Inclusiva en Profesores de Primaria de una Institución Educativa del Callao*. (Tesis de Maestría en Educación). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/wp-content/uploads/2014/07/2010_Ruiz_Actitudes-acerca-de-la-educaci%C3%B3n-inclusiva-en-profesores-de-primaria-de-una-instituci%C3%B3n-educativa-del-Callao.pdf
- Sánchez, S., Mesa, C., y Cabo, J. (1996). *Construcción de Escalas de Actitudes de Tolerancia y Cooperación para un contexto multicultural*. Melilla: Universidad de Granada. Recuperado de http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20502&dsID=construccion_escalas.pdf
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2009). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Perú: Visión universitaria.
- Santur, E. (2011). *Estrategias diferenciadas para desarrollar capacidades de lecto-escritura en aulas inclusivas de educación primaria*. (Tesis para optar el título de licenciatura en educación primaria). Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo, Perú. Recuperado de

http://tesis.usat.edu.pe/jspui/bitstream/123456789/93/1/TL_Santur_Robledo_Elizabeth_Consuelo.pdf

Tovar, M. (2013). La década de la educación inclusiva 2003 – 2012. Para niños con discapacidad. Recuperado de <http://www.cne.gob.pe/images/stories/cne-publicaciones/DecadadelaEducacionInclusiva.pdf>

Traver, J. y García L.R. (2007). Construcción de un cuestionario escala sobre actitud del profesorado frente a la innovación educativa mediante técnicas de trabajo cooperativo (CAPIC). *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol.9no1/contenido-traver.html>.

Valero, J. (1989). *La escuela que yo quiero*. México: Progreso.

Yaradola, M.E (2007) El aula inclusiva, el espacio educativo para todos. Ponencia del I *Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down*. Buenos Aires.

Yela, M. (1966). *Los Tests y el Análisis Factorial*. Buenos Aires: Kapelusz.

ANEXOS

ANEXO 1 : VERIFICACION DE INSTRUMENTO

Santiago de surco, ____ de _____ del 2013

Estimado(a) Psicólogo (a)

Presente.

Es grato dirigirme a Usted, con cordial saludo y presentarle mi proyecto de investigación titulado “ACTITUD DEL DOCENTE HACIA LA INCLUSIÓN EN MAESTROS CON Y SIN ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS ESTATALES DE LA UGEL 01”.

Motivo por el cual, solicito su apoyo y profesionalismo en la verificación y revisión del instrumento de aplicación titulado “ESCALA DE ACTITUDES DE LOS DOCENTES HACIA LOS ALUMNOS INCLUSIVOS DE LA UGEL 01”.

Su juicio de experto será considerado valioso para la continuidad del trabajo. Sírvase por lo tanto, anotar las posibles observaciones o sugerencias en la hoja anexa.

Agradeciendo su aporte y colaboración, me despido de Usted, quedando a su disposición.

Atentamente,

.....
Lic. Gladys Sucaticona Yujra

ANEXO 2 : ESCALA DE ACTITUDES

“ESCALA DE ACTITUDES DE LOS DOCENTES HACIA LOS ALUMNOS INCLUSIVOS DE LA UGEL 01”

I.E: _____ Nivel educativo: _____ Especialidad: _____

Edad: ____ Sexo: _____ Estado civil: _____ Con alumno inclusivo a cargo Si No

INSTRUCCIONES

A continuación encontrará Ud. Una serie de afirmaciones a las que les pido responda marcando con una “X” el casillero correspondiente a cada una de las siguientes alternativas de respuesta.

Totalmente de acuerdo (TA)

Indiferente (I)

Totalmente en desacuerdo (TD)

De acuerdo (A)

En desacuerdo (D)

Tenga presente que no hay respuestas buenas ni malas, cada quien tiene su propio punto de vista.

Marque la alternativa que le parece más adecuada con una “X”	Totalmente de acuerdo (TA)	De acuerdo (A)	Indiferente (I)	En Desacuerdo (D)	Totalmente en desacuerdo (TD)
Ser maestro de un alumno inclusivo me da tristeza.	TA	A	I	D	TD
Un alumno inclusivo debería estudiar en un centro de educación básica especial.	TA	A	I	D	TD
Sería satisfactorio enseñar a un alumno Inclusivo.	TA	A	I	D	TD
Un alumno inclusivo debería estar libre de responsabilidades en el aula de clase.	TA	A	I	D	TD
La presencia de alumnos inclusivos en la educación básica regular limita los progresos académicos del resto del alumnado.	TA	A	I	D	TD
Siento dificultad para relajarme de sólo pensar en cómo apoyar a un alumno inclusivo.	TA	A	I	D	TD
Un alumno inclusivo debería evitar participar de las actividades escolares.	TA	A	I	D	TD
La integración de alumnos inclusivos acentúan las diferencias entre ellos y sus compañeros.	TA	A	I	D	TD
Orientar al alumno inclusivo en sus trabajos	TA	A	I	D	TD

escolares haría que me sienta nervioso(a) o irritable.					
Marque la alternativa que le parece más adecuada con una "X"	Totalmente de acuerdo (TA)	De acuerdo (A)	Indiferente (I)	En Desacuerdo (D)	Totalmente en desacuerdo (TD)
Los conflictos de un alumno inclusivo con otros niños son a menudo responsabilidad de los niños que juegan con él.	TA	A	I	D	TD
Si pudiera haría lo posible por no tener un alumno inclusivo en el aula de clase.	TA	A	I	D	TD
Me sentiría realizado profesionalmente cuando enseñe a un alumno inclusivo.	TA	A	I	D	TD
Se necesita mucha energía para disciplinar a un alumno inclusivo.	TA	A	I	D	TD
Un alumno inclusivo no está en falta cuando hace algo malo.	TA	A	I	D	TD
Los que están a favor de la integración de los alumnos inclusivos no están interesado por la calidad de la educación.	TA	A	I	D	TD
La integración de los alumnos inclusivos favorecería la comprensión y aceptación de las diferencias.	TA	A	I	D	TD
El alumno inclusivo debería tener un trato especial dentro de la institución educativa.	TA	A	I	D	TD
Parecería buena idea la integración del alumno inclusivo, pero en la práctica tendría dificultades para adaptarse.	TA	A	I	D	TD
La inclusión educativa fomenta la independencia y autonomía de los alumnos inclusivos.	TA	A	I	D	TD
Los maestros debemos resignarnos a las posibilidades de rendimiento escolar de los alumnos inclusivos.	TA	A	I	D	TD
Los alumnos inclusivos suelen ser más agresivos que otros alumnos.	TA	A	I	D	TD
Las herramientas pedagógicas obtenidas durante	TA	A	I	D	TD

mi formación me permitirían atender a los alumnos inclusivos.					
Marque la alternativa que le parece más adecuada con una "X"	Totalmente de acuerdo (TA)	De acuerdo (A)	Indiferente (I)	En Desacuerdo (D)	Totalmente en desacuerdo (TD)
Me sentiría mal al trabajar con alumnos inclusivos porque no sabría cómo tratarlos.	TA	A	I	D	TD
Las actividades extracurriculares deberían estar enfocados en prioridad a la atención de los alumnos inclusivos.	TA	A	I	D	TD
Enseñar al alumno inclusivo sería un esfuerzo vano.	TA	A	I	D	TD
La integración del alumno inclusivo a la educación básica regular le permitirá mejorar social y académicamente.	TA	A	I	D	TD
A los alumnos inclusivos no se les debe exigir que realicen trabajos grupales porque serían objetos de rechazo.	TA	A	I	D	TD
Tener alumnos inclusivos en la clase haría más difícil la tarea del profesor.	TA	A	I	D	TD
Los alumnos inclusivos tienen derecho de estudiar en iguales condiciones y oportunidades que los demás alumnos.	TA	A	I	D	TD
Enseñar al alumno inclusivo implicaría realizar labor extracurricular.	TA	A	I	D	TD
El alumno inclusivo debería permanecer todo el tiempo en el aula.	TA	A	I	D	TD
No me siento preparado para enseñar a un alumno inclusivo.	TA	A	I	D	TD
La integración del alumno inclusivo en la educación básica regular será beneficioso tanto para él como para sus compañeros de clase.	TA	A	I	D	TD

Gracias por su colaboración.

ANEXO 3 : TABLA DE ESCALA DE ACTITUDES

Tabla 13.

Baremo de la Escala de Actitudes de los Docentes hacia los Alumnos Inclusivos de la UGEL 01

Percentil	Actitudes de los docentes hacia los alumnos inclusivos	Dimensión preocupación	Dimensión sobreprotección	Dimensión ausencia de rechazo	Dimensión aceptación
1	2.54	2.00	2.13	1.80	2.25
5	2.99	2.57	3.00	2.80	2.88
10	3.13	2.87	3.13	2.90	3.14
15	3.30	3.14	3.25	3.10	3.38
20	3.43	3.17	3.38	3.20	3.40
25	3.49	3.43	3.38	3.40	3.50
30	3.56	3.43	3.50	3.53	3.63
35	3.60	3.43	3.50	3.60	3.67
40	3.62	3.57	3.63	3.70	3.75
45	3.74	3.71	3.68	3.75	3.88
50	3.82	3.71	3.75	3.85	3.88
55	3.86	3.86	3.75	4.00	3.94
60	3.92	3.86	3.88	4.00	4.00
65	3.95	4.00	3.88	4.10	4.00
70	3.97	4.00	3.96	4.20	4.21
75	4.06	4.14	4.13	4.28	4.38
80	4.15	4.14	4.13	4.30	4.38
85	4.20	4.29	4.23	4.49	4.61
90	4.42	4.56	4.25	4.60	4.74
95	4.52	4.85	4.49	4.70	4.88
99	4.73	5.00	4.75	4.90	5.00
Media	3.77	3.71	3.70	3.79	3.89
Desviación Estándar	0.45	0.63	0.49	0.63	0.59

n = 100