

FACULTAD DE EDUCACIÓN E IDIOMAS



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**Actitudes de los docentes en Educación Secundaria frente
a los educandos inclusivos de las entidades educativas de
la Red 24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas, 2016**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA
ESPECIALIDAD DE CIENCIAS SOCIALES**

AUTORA:

Br. Gladiz Valvina Navarro Hidalgo

ASESOR:

Mgtr. José Omar García Tarazona

PROGRAMA DE COMPLEMENTACIÓN UNIVERSITARIA Y

TITULACIÓN

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Evaluación y Aprendizaje

PERÚ-2017

Página del jurado

.....

PRESIDENTE

.....

SECRETARIO

.....

VOCAL

Dedicatoria

A mi eterno Padre Jehová, por ser luz en mi caminar y fuerza en mis momentos de debilidad. A mi familia, que es mi motivo de vivir, en especial a mi hija Alexa.

Agradecimiento

A mis amigos con habilidades diferentes que motivaron la materialización de este estudio.
A mis maestros de la Universidad César Vallejo, en especial a los del CAM. A mi asesor, Mgtr. José Omar García Tarazona, por su comprensión y apoyo para la preparación de esta tesis.

Declaratoria de autenticidad

Yo, Gladiz Valvina Navarro Hidalgo, estudiante del Programa de CAM de la Universidad César Vallejo, en la sede Lima Norte, identificada con DNI 07958979, con la tesis titulada “Actitudes de los docentes en educación secundaria frente a estudiantes inclusivos de las instituciones educativas de la Red 24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas, 2016”, declaro bajo juramento que:

- 1) La tesis es de mi autoría.
- 2) He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por tanto, la tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
- 3) La tesis no ha sido auto plagiada; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
- 4) Los datos presentados son reales; no han sido falseados, ni duplicados y por tanto los resultados que se presenten en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

De identificarse la falta de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), auto plagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.

Lima, 16 de febrero de 2017

Gladiz Valvina Navarro Hidalgo
DNI 07958979

Presentación

Señores miembros del jurado:

Pongo a su disposición la tesis titulada “Actitudes de los docentes en Educación Secundaria frente a los educandos inclusivos de las entidades educativas de la Red 24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas, 2016” en cumplimiento a las normas establecidas en el Reglamento de Grados y Títulos para optar el título de Licenciada en Educación de la Universidad César Vallejo.

Esta tesis tiene como objetivo determinar cuáles son las actitudes de los maestros de educación secundaria frente a estudiantes inclusivos en las instituciones educativas de la Red 24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas, debido a que resulta importante conocer los comportamientos o estrategias que aplica el maestro en circunstancias en las que los estudiantes presentan habilidades distintas.

El presente trabajo de investigación se ha estructurado en seis capítulos, para los cuales se ha tenido en cuenta el bosquejo de indagación sugerido por la universidad. En el capítulo I, se describen la realidad del problema y sus objetivos. El capítulo II registra los antecedentes y el marco teórico. La identificación, descripción, definición y operacionalización de la variable se detallan en el capítulo III. El capítulo IV presenta el procedimiento para validar e interpretar los datos. Los resultados de la investigación se exponen en el capítulo V. Finalmente, el capítulo VI contiene la discusión, las conclusiones, las sugerencias, las referencias y los anexos.

La autora

Índice

Página del Jurado.....	ii
Dedicatoria.....	iii
Agradecimiento	iv
Declaratoria de Autenticidad	v
Presentación.....	vi
Índice.....	vii
Índice de tablas.....	ix
Índice de Figuras.....	x
Resumen	xi
Abstract.....	xii
Introducción.....	xiii
Capítulo I: Problema de la Investigación	
1.1 Planteamiento del problema	18
1.2 Formulación del problema.....	24
1.3 Justificación.....	26
1.4 Objetivos.....	27
Capítulo II: Marco referencial	
2.1 Antecedentes.....	30
2.1.1 Antecedentes internacionales	30
2.1.2 Antecedentes nacionales.....	34
2.2 Marco teórico.....	37
Capítulo III: Variable	
3.1 Identificación de la variable	71

3.2 Descripción de la variable	71
3.2.1 Definición conceptual.....	71
3.2.2 Definición operacional	71

Capítulo IV: Marco metodológico

4.1 Tipo y diseño de investigación	75
4.2 Población Censal	75
4.3 Técnicas e instrumento de recolección de datos.....	76
4.4 Validación y confiabilidad del instrumento.....	77
4.5 Procedimiento de recolección de datos	79
4.6 Métodos de análisis e interpretación de datos	80

Capítulo V: Resultados

5.1 Presentación de los resultados	82
--	----

Capítulo VI:

Discusiones.....	88
Conclusiones.....	89
Recomendaciones	91

Capítulo VII:

Referencias.....	93
------------------	----

Anexos

- A. Matriz de consistencia
- B. Instrumento
- C. Solicitud de validación
- D. Certificados de validez
- E. Base de datos de la Prueba Piloto
- F. Base de datos de la variable Actitud de los docentes

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1. Operacionalización de la variable	73
Tabla 2. Población de estudio	78
Tabla 3. Confiabilidad	80
Tabla 4. Distribución de frecuencias de la actitud de los docentes en educación secundaria frente a estudiantes inclusivos	84
Tabla 5. Grado de actitud optimista en los docentes	85
Tabla 6. Grado de actitud de rechazo en los docentes	86
Tabla 7. Grado de actitud de escepticismo en los docentes	87
Tabla 8. Grado de actitud de responsabilidad social en los docentes	88

Índice de figuras

	Pág.
Figura 1. Organización de grupos de apoyo y soporte entre profesores.	54
Figura 2. Proceso de grupos de apoyo y soporte entre profesores.	55
Figura 3. Grado de la actitud de los docentes en educación secundaria frente a estudiantes inclusivos.	84
Figura 4. Grado de la actitud optimista de los docentes en educación secundaria frente a estudiantes inclusivos.	85
Figura 5. Grado de la actitud de rechazo de los docentes de educación secundaria frente a estudiantes inclusivos.	86
Figura 6. Grado de actitud de escepticismo de los docentes de educación secundaria frente a estudiantes inclusivos.	87
Figura 7. Grado de actitud de responsabilidad social de los docentes de educación secundaria frente a estudiantes inclusivos.	88

Resumen

La presente investigación titulada “Actitudes de los docentes en educación secundaria con los educandos inclusivos de las entidades educativas de la Red 24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas, 2016” está centrada en determinar cuál es el grado de las actitudes de los maestros en Educación Secundaria con los educandos inclusivos en las entidades educativas de la Red 24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas.

En cuanto a los procedimientos, esta tesis es de tipo elemental, pues está orientada al discernimiento de los sucesos tal y como se muestran en una situación espacio-temporal dada, adquiriendo testimonios en base a un cuestionario de 30 ítems y definición de la variable para ampliar el cuerpo de competencias reales hasta el momento sobre dicha variable. La población censal ha estado conformada por 107 maestros de Educación Secundaria que laboran con los educandos inclusivos en las entidades educativas de la Red 24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas.

A partir de las inferencias obtenidas, se dedujo que la gran mayoría de los docentes no expresan una adecuada actitud con los educandos inclusivos de las entidades educativas de la Red 24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas, 2016.

Palabras claves: actitud, educando inclusivo.

Abstract

The present research entitled “Attitudes of the teachers in secondary education against inclusive students of the educational Entities of the Red 24 and 25, UGEL 04 of the district of Comas, 2016 ”is focused in determining which is the degree of the attitudes of the teachers in Secondary Education with the inclusive students in the Educational Entities of Network 24 and 25, UGEL 04 of the district of Comas?

As for the proceeding is elemental type because it is oriented to the discernment of the events as it presents in a given time space situation, acquiring testimonies in base to a thirty items and suppositions of the variable to extend the body of competitions realities so far on said variable; The census population has been formed by 107 teachers of Secondary Education with the inclusive students in the Educational Entities of Network 24 and 25, UGEL 04 of the district of Comas.

From the inferences obtained, it was deduced that the great majority of teachers do not express an adequate attitude with the inclusive students in the educational institutions of Red 24 and 25, UGEL 04 of Comas district, 2016.

Keywords: Attitudes, inclusive students.

Introducción

Es una realidad innegable que existe en el Perú, así como en cualquier parte del mundo, una población considerable con discapacidad. Este grupo representa más del 5% de la población peruana, según cifras alcanzadas por el INEI (2012). Este sector de la población permanece particularmente excluido y discriminado, debido a las diversas barreras actitudinales y del entorno que debe enfrentar para gozar, en igual nivel de legalidad que los demás gozan de modo inalienable, como son el derecho a la salud, a la educación, al empleo y a la protección social. A esto debe sumársele las condiciones de pobreza en las que viven la mayoría de personas que sufren alguna discapacidad, pues, a decir de varios autores, es directa y fuerte la relación que existe entre pobreza y discapacidad.

Debido a diversas circunstancias, muchos niños han nacido con rasgos distintos a la mayoría de personas. Desde temprana edad, estos niños han sido víctima de acoso, desprecio y marginación por razones que hacen notoria su alteridad (síndromes, problemas sensoriales, retraso sicomotor, mental, físico, por lesiones neuronales, traumatismos y secuelas de diversas enfermedades). Las dolencias anteriormente descritas han impedido que estas personas que acusan alguna discapacidad lleguen a la media en su maduración y sufran problemas de adaptación en el ámbito social en general y, particularmente, en la esfera educativa. Si a lo descrito se le suma la mala práctica pedagógica, es común que estas personas engrosen las estadísticas de estudiantes repitentes o de alumnos que desertan de las instituciones educativas.

La atención y respeto a las diferencias en el proceso de formación, es uno de los desafíos que tienen los educadores y, al mismo tiempo, una de las debilidades del sistema

por la tendencia a homogenizar y unificar todos los procesos y realidades desde un mismo punto de vista, sin considerar las habilidades diferentes que poseen los alumnos para aprender, y sin tomar en cuenta sus particularidades de carácter social, económico, cultural y familiar.

Ante esta realidad los maestros deben aplicar estrategias metodológicas pertinentes y enfoques pedagógicos humanísticos que brinden respuestas satisfactorias a esta delicada realidad que debe ser tratada desde el currículo.

Desde hace varios años, los docentes se han encontrado con educandos de Necesidades Educativas Especiales (NEE), expresión pertinente que reemplaza a términos despectivos como alumnos deficientes o minusválidos. Si se considera los cambios desde un enfoque que no se limite a lo meramente conceptual, se habrá planteado una educación de acuerdo a las verdaderas necesidades de estos educandos.

En el sistema educativo peruano se ha producido una serie de cambios, entre los que cabe destacar una concepción de la Educación Especial que contempla a educandos con habilidades diferentes en la Educación Básica Regular (inicial, primaria, secundaria, Técnico Productiva y Universidades, estas últimas con poca incidencia de casos).

La educación ha sufrido una serie de transformaciones en beneficio del ser humano de acuerdo a las épocas en las que les ha tocado vivir. Lo que se pretende con un sistema educativo inclusivo es lograr la paridad en la pluralidad; para este logro los docentes deben prepararse en forma significativa. En el presente trabajo, a manera de sensibilizar a los docentes que presentan actitudes negativas hacia este tipo de educando, se dará a conocer la evolución de la educación inclusiva y cómo se ha ido incorporando al sistema educativo.

De este modo se comprenderá que el docente es un factor importante en el logro de la inclusión del educando y su bienestar, pues debe dotarlo de habilidades y competencias que le permitan un desenvolvimiento óptimo dentro de la sociedad. Este proceso de inclusión está normado por leyes internacionales y nacionales, por lo que se dan a conocer algunos de ellos que favorecen al proceso inclusivo de los educandos.

El presente trabajo de investigación está centrado en dar a conocer el grado de actitudes de los maestros de educación secundaria con educandos inclusivos (que poseen habilidades diferentes) en el Distrito de Comas UGEL 04. Este estudio se realizará mediante un análisis descriptivo, el cual permitirá conocer el grado de las actitudes de los docentes de cinco entidades educativas del distrito. El trabajo se ha estructurado en seis capítulos más las referencias y el apéndice.

El presente estudio servirá para otras investigaciones que busquen ampliar el tema acerca del rol de los agentes educativos respecto de educandos inclusivos en la comunidad. A nivel internacional existen varios estudios, pero a nivel nacional no se encuentra mucha información especializada sobre el tema. Por estas razones, se espera que la tesis desarrollada motive el interés de los especialistas.

Para la realización de la presente investigación se empleó un instrumento elaborado en base al modelo de escala de tipo Lickert, el que fue validado por tres expertos. El instrumento cuenta con 30 ítems. Esta investigación parte de la necesidad de conocer científicamente las diferentes actitudes de los docentes hacia los educandos inclusivos. Para desarrollar la investigación se consideraron las apreciaciones con respecto a las actitudes docentes propuestas por Artavia (2005, pp. 61-67).

Finalmente, se espera que este trabajo de investigación contribuirá a un conocimiento más objetivo de las actitudes de los docentes frente a los educandos con habilidades diferentes incluidos en escuelas regulares. Por otro lado, se pretende que la lectura de la presente tesis incentive la realización de investigaciones de mayor envergadura que se ocupen de las necesidades educativas de esta población tan importante en nuestro país, y no solamente desde el ámbito educativo, sino también complementado por otras disciplinas científicas como la psicología, la enfermería o la nutrición.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1.Planteamiento del problema

Internacionalmente, el sistema neoliberal, que se expresa en la globalización, así como en el avance acelerado de la tecnología (dispositivos, internet, redes sociales), excluyen a muchos niños-as, adolescentes y adultos de las oportunidades que ofrece el sistema educativo (capacitación, servicios, preparación para el empleo), especialmente a personas con habilidades diferentes que buscan su inclusión y desarrollo humano. De 6.000 millones de personas que conforman la población mundial, 600 millones de ellas presentan alguna discapacidad (lo que vendría a ser el 10% del total). Por otro lado, 200 millones de personas con discapacidad son niños menores de 15 años y solo el 4% recibe atención por parte del Estado. Resulta revelador el dato que complementa esta información: el 80% de estas personas viven en países pobres.

Según información brindada por el Instituto Nacional de Estadística e Informática en el año 2006, en la zona urbana se encuentra el 54.7% de discapacitados y en zona rural el 56.7%. El 82.7% de personas que sufre alguna discapacidad son varones y el 87.1% son mujeres. Por otro lado, según la Encuesta Especializada sobre Discapacidad 2012, aproximadamente el 52% de la población no tiene un nivel de vida adecuada.

El índice desempleo para personas con discapacidad es elevado, principalmente debido a la falta de oportunidades e incentivos para promover políticas laborales en estos sectores. Y en caso de que haya personas con discapacidad contratadas por algunas empresas, estas están en condición de subempleados. El presupuesto es muy deficiente para la capacitación laboral y no se cumple lo establecido por la ley. Hay necesidad de prevenir la discapacidad en cuanto a salud se refiere.

Resulta importante señalar que el 92% de estudiantes de educación manifiesta que los profesores de educación secundaria no poseen la capacitación indispensable para encargarse de los educandos con habilidades diferentes. (Sánchez y otros, 2008, p. 11).

Actualmente, en Educación Básica Regular se priorizan los contenidos y aptitudes académicas de los educandos, dejando en segundo plano su formación en valores y la consolidación de sus actitudes; este descuido fomenta el individualismo y el cultivo de los antivaleores. En otras palabras, el problema ocurre porque se prioriza la instrucción sobre la formación integral.

A los educandos con habilidades diferentes incluidos en aulas regulares de secundaria se les etiqueta o rotula como locos, enfermos y otras expresiones afines. Muchas veces son agredidos verbal y físicamente por sus pares, afectando tanto su autoestima como sus relaciones interpersonales. Esto ocurre con mayor frecuencia en zonas urbanas más que en zonas rurales.

La mayoría de docentes no cuenta con los suficientes conocimientos ni los recursos humanos ni logísticos para identificar o tratar a un educando inclusivo. Únicamente reciben visitas del personal de Servicio de Asesoramiento a Educandos con Necesidades Educativas Especiales (SANEE) y su trabajo básicamente consiste en llenar documentos y formularios y brindan poca o casi nula orientación y asesoramiento respecto de los alumnos con necesidades inclusivas. Debido a esto, la mayoría de estudiantes incluidos desertan y no presentan motivaciones para aprender; no quieren ir al colegio y muchas veces provocan “indisciplina”, a decir de sus maestros. (Informe Defensorial N.º 155, p. 2).

A esta investigación le guía el objetivo de dar a conocer el grado de las actitudes de los docentes en relación a los educandos inclusivos. Dichos comportamientos y posturas actúan como propiciadores o impeditores de la tarea inclusiva.

En el Perú, existen 15.939 instituciones educativas inclusivas en Educación Básica Regular y 52.478 educandos, de los cuales 16.214 están incluidos. Existen este año (2016), 1000 docentes SANEE y solamente se han atendido a 279 instituciones educativas con materiales y recursos. (Rivas, 2016, p. 12).

El reglamento de la ley de Educación, considera que el SANEE es encargado de llevar a cabo las iniciativas inclusivas e ir mejorándolas. Pero las estadísticas muestran que no son suficientes y que de esos docentes SANEE, no todos son de la especialidad.

No obstante, en el Perú se está avanzando en la educación inclusiva. El Ministerio de Educación ha brindado un presupuesto para 1.562 docentes de las 20 regiones, y se han realizado 4.000 talleres de padres, con el objetivo de empoderar a las familias de los educandos con habilidades diferentes en actividades que le permitan complementar lo recibido en la institución educativa (Rivas, 2016, p. 12).

El presupuesto del 2016 para Educación Básica Regular ha sido de 163'882.833, de los cuales el 83% ha sido para Educación Especial, el 5% para programas de Inclusión y el 3% para Educación Básica Regular, programa en el que están incluidos los educandos. Sin duda, estas políticas educativas contribuyen directa o indirectamente en la mejora de actitudes de los docentes frente a educandos inclusivos.

Resulta importante también precisar que las entidades educativas de EBA (Educación Básica Alternativa), EBR (Educación Básica Regular) y ETP (Educación Técnico Productiva) incluyen a niños y adolescentes con habilidades diferentes, también algunas instituciones privadas.

Actualmente, los educandos incluidos van a la escuela y comparten ciertos juegos y tareas, pero no reciben ni la estimulación, ni la atención que requieren para conseguir las competencias que requieren o tienen posibilidades de desarrollar. En otras palabras, no se consideran sus capacidades, intereses y motivaciones del alumnado (Arlett *et al.*, 2003, párr. 2).

Es importante señalar que la mayoría de docentes de secundaria no cuentan con la capacitación adecuada ni con las atribuciones necesarias para acoger y educar a estudiantes con habilidades diferentes (De Haro, Escabajal y Martínez, 2010, párr. 3).

Por otro lado, las evaluaciones no están adaptadas para medir las habilidades de un educando inclusivo (De Haro, *et al.*, 2010, párr. 4). Al parecer, los alumnos que no presentan diagnóstico de necesidades educativas especiales son menos rechazados que aquellos que sí lo tienen. Las discapacidades con mayor demanda de atención (problemas de conducta y emocionales), reciben menos índices de aceptación por parte de los profesores.

En la Educación Inclusiva se da el modelo social, pero no se cumple, ya que se sigue excluyendo al educando con NEE, por ejemplo, en la clase de educación física se les deja de lado, en las clases de danza igual, en los eventos de concursos, de evaluación censal se

les dice que “no vengan”, y en otros casos se le regresa a su vivienda sin previo aviso. Constantemente pierden sus útiles escolares y nadie responde por ellos, se les deja que deambulen por todo el colegio hasta la hora de salida y muchas veces han salido de la institución educativa sin aviso y se ha tenido que buscarlos.

Para ser admitidos, a estos alumnos con NEE, aparte del DNI, se les exige que presenten carnet de CONADIS, una serie de informes de psicólogos, neurólogos o traumatólogos del Estado, los mismos que deben dar constancia de la discapacidad que presenten según sea el caso (SANEE). Lo contradictorio de todo esto es que los docentes inclusivos no reciben la capacitación pertinente ni la logística (materiales de trabajo adecuados a los fines) necesaria para realizar su trabajo. Es más, se han reportado casos que cuando el educando se encuentra en turno tarde, simplemente no los atienden debidamente bajo pretexto de que “no es su horario de trabajo”. Sin embargo, al comienzo del año los llaman a reuniones para tomar fotos, hacer firmar documentos socioeconómicos que rellenan y firman los padres de familia, y si estos últimos no van a la reunión, los buscan en sus casas para cumplir con la formalidad de presentación de documentos.

Al momento de la matrícula, las-os Directores-as de la I.E. designan que CEBE debe atender a los educandos inclusivos y no aceptan sugerencias de los padres de familia. Es más, incluso a los estudiantes que llegan tarde los regresan a sus casas. Esto no hace sino generar angustia en los padres de familia y sufrimiento en los educandos inclusivos, pues muchas veces creen que son un problema para la escuela, lo cual los hace desertar de la misma lo más pronto posible.

Cuando el Ministerio de Educación solicita los informes pedagógicos correspondientes a esta modalidad inclusiva, la institución educativa simplemente no los presenta; las UGEL tampoco. A estos educandos inclusivos se les asignan docentes que cubren licencias o son contratados; es decir, continuamente están cambiando de profesores. De acuerdo a este contexto, parecería que se trata de eludir responsabilidades; por consiguiente, estas actitudes no son positivas para el educando inclusivo.

La propuesta de la inclusión en Educación Secundaria se da para incluir a los adolescentes con habilidades diferentes y favorecer su desenvolvimiento y aceptación en nuestra sociedad, ya que la escuela cumple la función de ser el segundo ambiente socializador después de la familia. Por esta razón la escuela tiene un deber principal de facilitar la adquisición de conductas adaptativas y cognitivas, propiciando al educando su adecuada adaptación a la situación y a las características singulares de sus nuevos compañeros.

La inclusión de alumnos en secundaria dependerá, en gran parte, de la actitud que demuestren los docentes; esto a su vez dependerá de las creencias o conocimientos que les hayan sido transmitidos acerca de las personas con habilidades diferentes. En el Distrito de Comas se dio inicio el proceso de inclusión el año 2003 en educación primaria en colegios seleccionados en un primer momento, tendencia que luego generalizó, a partir del año 2006, en centros de Educación Inicial seleccionados. Después se llevó a cabo en entidades educativas de formación Secundaria (2004) y Técnico Productiva, EBA, cumpliéndose la frase de Herrero (2004) cuando manifiesta que “los niños que estudian juntos, aprenden a vivir juntos” (p. 82).

En este contexto de educación inclusiva descrita con cierto detenimiento en los párrafos anteriores, se entiende hasta cierto punto la desconfianza que mostraron algunos docentes al momento de recibir las encuestas que buscaban determinar las posturas de los maestros con los educandos de habilidades diferentes. Se descubrió también que hubo un reducido grupo que recibió la encuesta pero que no la devolvió. Esto nos permitió ensayar la siguiente conjetura: existen marcadas barreras actitudinales en los actores educativos que no favorecen la educación inclusiva y escuelas que no están preparadas a nivel de infraestructura para albergar educandos inclusivos. Por todo lo expuesto, surge la motivación de realizar la investigación para conocer las actitudes de los maestros en Educación Secundaria de la UGEL 04 del distrito de Comas.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Cuál es el grado de las actitudes de los maestros en Educación Secundaria con los educandos inclusivos de las entidades educativas de la Red 24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas?

1.2.1 Problemas específicos

Problema específico 1

¿Cuál es el grado de optimismo que tienen los maestros en Educación Secundaria frente a los educandos inclusivos de las entidades educativas de la Red 24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas?

Problema específico 2

¿Cuál es el grado de rechazo que tienen los maestros en Educación Secundaria frente los educandos inclusivos de las entidades educativas de la Red 24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas?

Problema específico 3

¿Cuál es el grado de escepticismo que tienen los maestros en Educación Secundaria frente a los educandos inclusivos de las entidades educativas de la Red 24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas?

Problema específico 4

¿Cuál es el grado de responsabilidad social que tienen los maestros en Educación Secundaria frente a los educandos inclusivos de las instituciones educativas de la Red 24 y 25 UGEL 04 del distrito de Comas?

1.3. Justificación

Teórica

Esta investigación permite llevar a cabo la certeza empírica de las actitudes de los docentes, planteadas por Artavia (2005), en entidades educativas de la Red 24 y 25, UGEL 04 del Distrito de Comas, buscando la comprensión y el desarrollo de la capacidad, habilidad, aptitud humana en una concepción holística que dará origen a un nuevo sistema educativo. De igual modo, busca considerar la Actitud Docente como elemento sustancial para enriquecer la práctica formativa a favor de los educandos inclusivos. La atención a educandos inclusivos tiene relación con el enfoque constructivista, ya que el aprendizaje es

edificado con el mismo individuo, su realidad socio-cultural y necesidades de cada persona. Por ello, la educación es la misma para todos, pero con diferentes ajustes de acuerdo a la diversidad de las necesidades del educando (Tovar, 2006, p. 4). Finalmente, en esta investigación también se tendrán en cuenta los estadios de Piaget para la construcción de conocimientos en educandos inclusivos y las inteligencias múltiples de Gardner, pues los educandos inclusivos demuestran tener muchas otras habilidades.

Práctica

Este estudio se realiza en beneficio de los educandos inclusivos y sus familiares y para ello el modelo educativo debe ser no directivo y cooperativo, basado en procesos de aprender a aprender, donde el educador no brinde solamente la información, sino que mediante el autoanálisis propicie cambios personales (actitudes) y de pensamiento en ellos mismos y con los demás; en otras palabras, se busca que sean capaces de iniciar un proceso de transformación, en el que el docente valore a los educandos inclusivos con actitudes positivas. Es preciso recordar que el tema de educación inclusiva no solo incide en lo educativo, sino en la legalidad y la equidad social y han sido relegados, comenzando por actitudes discriminativas y excluyentes.

Metodológica.

Para realizar este trabajo de investigación sobre las actitudes de los maestros con los educandos inclusivos se ha empleado la técnica de la Encuesta, la cual contiene Datos generales del docente intervenido como sexo, edad, estado civil, especialidad, situación laboral y años de experiencia. Luego vienen las instrucciones que indican que el cuestionario es confidencial y anónimo, en el que cada respuesta es una opinión; por lo tanto, tiene que marcar con una X la respuesta que se acerque más a su opinión. En seguida

se mencionan las categorías de respuesta que son 5 y corresponden a cada numeración así: 5 (completamente de acuerdo), 4 (De acuerdo), 3 (Indiferente), 2 (en desacuerdo) y 1 (completamente en desacuerdo). Se continúa con 30 ítems del cuestionario con los respectivos rangos o niveles. Al final, se anotan las observaciones y sugerencias del docente. Para desarrollar el trabajo de investigación se hace uso de la metodología descriptiva, se analizan y examinan los efectos y se revelan los aportes más esenciales del estudio.

1.4 Objetivos

Objetivo general

Determinar el grado de las actitudes de los maestros en Educación Secundaria frente a los educandos inclusivos en las entidades educativas de la Red 24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas

Objetivos específicos:

Objetivo específico 1

Determinar el grado de optimismo que tienen los maestros en Educación Secundaria frente a los educandos inclusivos de las entidades educativas de la Red 24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas.

Objetivo específico 2

Determinar el grado de rechazo que tienen los maestros en Educación Secundaria frente a los educandos inclusivos de las entidades educativas de la Red 24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas.

Objetivo específico 3

Determinar el grado de escepticismo que tienen los maestros en Educación Secundaria frente a los educandos inclusivos de las entidades educativas de la Red 24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas.

Objetivo específico 4

Determinar el grado de responsabilidad social que tienen los maestros en Educación Secundaria frente a los educandos inclusivos de las instituciones educativas de la Red 24 y 25 UGEL 04 del distrito de Comas.

CAPÍTULO II
MARCO REFERENCIAL

2.1. Antecedentes

2.1.1 Antecedentes internacionales

Buenestado (2013) realizó el estudio de las actitudes de futuros maestros en educación hacia educandos incluidos en la Universidad de Córdoba, España. Tuvo como objetivo general analizar los comportamientos que presentan los futuros docentes hacia la inclusión, considerando la nominación de índices relevantes para delinear el perfil del estudiante universitario con disposiciones inclusivas. Se aplicó un cuestionario sociodemográfico, otro de actitudes hacia la inclusión educativa y un tercero de valores de Schwartz a 315 participantes, estudiantes de docencia primaria y de Licenciatura en Psicopedagogía. La metodología es cuantitativa -basada en la encuesta-, el tipo de estudio es descriptivo, correlacional, predictivo e inferencial. Se concluyó que los estudiantes presentan una postura muy positiva hacia la inclusión educativa de alumnos con habilidades diferentes. Los estudiantes tienen creencias y desarrollan comportamientos o acciones positivas en materia de inclusión y demuestran una predisposición favorable de implicarse en actividades que permitan satisfacer necesidades individuales, sobre todo los más jóvenes y los que cuentan con experiencias de cercanía con personas de necesidades educativas especiales son los que más tienen actitudes positivas hacia la inclusión educativa.

Chiner (2011) investigó acerca de los comportamientos del docente hacia la inclusión de educandos con habilidades diferentes en la Universidad de Alicante, España. El objetivo que se propuso era de detectar qué clase de actitud tiene el profesorado de la

provincia de Alicante y los factores que influyen en ella. Para ello, aplicó encuestas en las aulas. El tipo de investigación que empleó fue el descriptivo no experimental. A través de este estudio llegó a concluir que los docentes presentan una actitud positiva hacia la inclusión y las bases ontológicas que la sostienen, pero repara que no disponen de las previsiones para poder hacerlo realidad, tampoco del tiempo necesario para atender las necesidades de educandos incluidos. No obstante, estos factores no han influido en la actitud del docente ni en la escasa formación que tienen. Pero sí se reconoce que la presencia de adecuadas previsiones y soportes son determinantes para los procesos de inclusión.

Díaz y Franco (2010) realizaron el estudio que tuvo como objetivo determinar y analizar disposiciones y apreciaciones hacia la inserción educativa de los profesores de colegios integrados al municipio en el 2008. Se aplicó una encuesta a 23 maestros de 7 escuelas integradoras de dicho Municipio de Soledad; esta encuesta empleó la escala de tipo Lickert compuesta por 30 afirmaciones de actitudes y explora lo referente a las clases y los efectos sobre la inclusión en los educandos en aspectos académicos y sociales. También se usó la escala de EAPROF_2. Luego de los resultados, se dialogó con los profesores para comprender mejor sus actitudes e interpretar sus vivencias, sentimientos y opiniones respecto de la educación inclusiva. Resultó que 8 docentes manifestaron actitudes de indecisión, 7 actitudes positivas y 7 negativas y los efectos no se correlacionan con las particularidades del docente como edad, sexo y años de experiencia. Los resultados demostraron que a nivel de institución educativa la mayor cantidad de docentes presenta actitudes negativas y reciben estudiantes sin muchos requisitos, de allí la alta demanda en sectores más desfavorecidos; ante esta realidad se propuso como necesaria la capacitación docente. Por otro lado, el 82.1% no tiene posgrado y únicamente el 17.3% demostró

preparación en temas de educación inclusiva. El 4.3% de docentes opina que la institución empezó como efecto de la inserción de niños con NEE. En cuanto al rechazo de sus compañeros a los estudiantes incluidos es poco o nulo y solo el 4.3% percibe el rechazo como frecuente. El 56.5% opina que sus actitudes han cambiado como docentes integradores, un escaso 13% se manifiesta poco dispuesto a la integración educativa. La experiencia docente cambia favorablemente la actitud del profesor en temas de inclusión y el 73.9% de profesores está dispuestos a que su I.E. siga siendo integradora. Esta investigación informa que la generalidad de docentes no se encuentra competente para encaminar la educación inclusiva y muchos manifiestan actitudes negativas al proceso, por lo que las escuelas pueden ser integradoras, pero no inclusivas.

Rodríguez y Calle (2013) presentaron la tesis acerca de las posturas del docente frente a la Educación Inclusiva, en una investigación desarrollada en la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, en Ecuador. Esta investigación tuvo como objetivo desarrollar la calidad de la inserción de niños con habilidades diferentes y averiguar las actitudes que muestran los docentes frente a este nuevo proceso. El estudio también buscó que se comprenda la enorme significación que debe operar en los docentes al instante de acoger a personas con habilidades diferentes en aulas comunes, pues debe conseguir que esa tarea sea cabal y agradable. El tipo de estudio fue básico, sustantivo y correlacional. La muestra estuvo integrada por 23 docentes de 7 escuelas integradoras del Municipio. A este grupo se le aplicó encuestas con 30 afirmaciones, luego se realizó las entrevistas para conocer las vivencias, sentimientos y opiniones de dichos docentes. Los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes: de 23 docentes, 8 manifestaron actitud de inclusión, 7 actitudes favorables y 7 actitudes desfavorables, que no están relacionadas con las particularidades de los docentes (edad, sexo, años de experiencia). Este trabajo de

investigación llegó a la siguiente conclusión: la Inclusión Educativa no solo será posible con la postura favorable del educador, sino de toda la colectividad ante las personas con habilidades diferentes para que en ellos se vean revelados y respetados sus derechos para un desarrollo pleno y digno.

Arap (2015) investigó sobre un tratado del influjo de la Actitud en el trabajo del educador en clases corporativas en Montevideo, Uruguay. Sus objetivos buscan problematizar la incidencia de la actitud docente en su práctica educativa inclusiva y concurrir al estudio de la actitud inclusiva en las escuelas del Estado. Se realizó el estudio con un enfoque cualitativo, dentro de una investigación interpretativa. El método es de tratado de un suceso instrumental. La investigación se realizó en dos instituciones públicas para discapacitados y otra común, de la ciudad de Minas. Se realizó observaciones en clases y se participó de ellas, se entrevistó al Director y Docentes con reflexión, intercambio y puesta en común de sus experiencias propias. Mediante esta investigación se espera recabar información sobre el modo en el que los docentes afrontan la práctica inclusiva, con el fin de poder pensar y trabajar aquello que opera como obstaculizador o facilitador de la tarea.

Alemany y Villuendas (2004) desarrollaron la investigación acerca de las actitudes del maestro hacia educandos inclusivos. Los resultados fueron publicados en la Revista Convergencia, de la Universidad Autónoma de la ciudad de México, Toluca. El objetivo fue averiguar cuáles eran los comportamientos del docente respecto de la integración de alumnos con habilidades diferentes en su aula. El tipo de estudio fue interpretativo-descriptivo, no experimental y la metodología cualitativa. La muestra estuvo conformada por 40 profesores a quienes se realizó una entrevista personal semiestructurada. En los

resultados se destacó el sentido de colaboración, disponibilidad de tiempo, apoyo de la Dirección y se concluyó que la integración es necesaria, pero no en su labor docente donde encuentran muchos inconvenientes.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Enero y Moreno (2012) llevaron a cabo una investigación acerca de las posturas de los educadores en educandos incluidos del nivel primaria de Villa El Salvador; tesis que les sirvió para optar el título de Magíster en Psicopedagogía, en la Universidad César vallejo. El análisis tuvo como objetivo especificar el nexo que hay entre las posturas de los maestros hacia las personas con habilidades diferentes, con el aumento de las competencias colectivas en los educandos incluidos en Educación Primaria de los colegios de Villa El Salvador. El tipo de estudio es esencial fundamental y relacional, con diseño no práctico, sesgado. El muestrario es de 81 docentes de Primaria, 94 alumnos con discapacidad intelectual de 6 a 14 años de sexo masculino y femenino. Después del procesamiento de los resultados, se llegó a la siguiente conclusión: en los docentes predominan las actitudes favorables y la aceptación de las razones que asisten a los educandos inclusivos. En relación al nivel de desarrollo de competencias colectivas de los alumnos en estudio, obtuvieron nivel medio y bajo, exceptuando las habilidades para hacer amistades; esta última dimensión alcanza un puntaje elevado en comparación con los demás.

Vásquez (2010) efectuó la investigación sobre las posturas de los educadores hacia los educandos inclusivos de una I.E. especial de Bellavista, Callao. La tesis pertenece a la Universidad San Ignacio de Loyola y tuvo como objetivo describir los comportamientos de los docentes hacia la Inclusión en escolares con habilidades diferentes del nivel primario.

El tipo de estudio es de diseño descriptivo simple, no experimental. La muestra estuvo conformada por 40 profesores de primaria entre 28 y 56 años de ambos sexos, a quienes se les aplicó la encuesta de Larrivé y Cook (1978), a través de la cual se llegó a las siguientes conclusiones: los maestros mostraron actitudes favorables respecto de la educación inclusiva. Lo anterior demuestra que las posturas de los profesores son esenciales para obtener la calidad en la inclusión de acuerdo con normativas emitidas por el Ministerio de Educación.

Herrera (2012) trabajó el estudio en relación a los comportamientos de los educadores de primaria del Callao, en su tesis que desarrolló para obtener el título de Maestro en Educación por la Universidad San Ignacio de Loyola. Esta investigación tuvo como objetivo identificar los componentes de los comportamientos de los educadores de primaria frente a la Educación Inclusiva. El tipo de estudio fue descriptivo simple, con una muestra de 76 docentes, usando la Escala de Actitud Docente. Según los resultados, los profesores poseen un grado medio de tolerancia en el componente afectivo de su actitud, demostrando que estos se singularizan por ser incoherentes; también se demostró que poseen un grado alto de aceptación en el componente cognitivo, y el efecto del componente conductual de las posturas muestra un grado medio de tolerancia hacia la educación inclusiva concluyendo su adherencia con los componentes.

Ruiz (2010) presentó la indagación de percepciones que tienen los docentes de Básica Regular hacia la inclusión de escolares en la Universidad César Vallejo. El objetivo de su investigación fue instituir las posturas que tienen los docentes de la Educación Básica Regular hacia la inclusión educativa. Este trabajo se encuentra dentro del modelo atributivo con un procedimiento descriptivo, y con un bosquejo no práctico. Su población

estuvo conformada por docentes de nivel primaria de la I.E. del Callao. Su muestra fue de 20 profesores de ambos sexos. Recolectó los datos con un cuestionario de 60 preguntas con escala de Lickert, a través de cuyos resultados se concluyó que los docentes poseen un nivel alto y positivo en la actitud cognitiva; es decir, admiten la educación inclusiva de forma favorable. Cabe mencionar que el gobierno regional del Callao tiene mucha preocupación por la educación y siempre apoya a las escuelas. Sin embargo, no se ha manifestado que el desarrollo de las posturas hacia la inclusión educativa conlleve hacia una mejor tolerancia general de la misma (Avramidis & Norwich, 2004, p. 13).

Saavedra, Hernández y Ortega (2014) realizaron la tesis sobre el suceso de dos prácticas ganadoras del III Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva organizado por la Dirección General Básica Especial (DIGEBE) del Ministerio de Educación. Esta tesis, desarrollada en la Universidad Pontificia Católica del Perú, tuvo por objetivo explicar y estudiar los factores presentes en el ejercicio inclusivo en los ganadores del 2010, contrastando las teorías y las realidades de los educadores y participantes, para luego dar las sugerencias que asientan reanimar el desarrollo de la inclusión educativa de educandos con habilidades diferentes referidas a la discapacidad. El tipo de estudio es cualitativo y se emplearon estrategias metodológicas y técnicas como la verificación de aula, coloquio y evaluación de conocimientos, lo cual permitió profundizar en el análisis de la práctica docente, eje dinamizador para la efectividad de la educación inclusiva en las aulas. Una de las experiencias ganadoras fue de la I.E. N.º 2072 de Lima, con el caso de un adolescente de 14 años aquejado de autismo; la otra experiencia fue del Cusco, de la I.E. N.º 56003-791, institución que presentó el caso de una niña con discapacidad auditiva. Entre las conclusiones a las que llegaron están las siguientes: se mostró una mejor disposición de los docentes para enseñar a los alumnos inclusivos,

mediante el empleo de habilidades novedosas inclusivas en la enseñanza-aprendizaje de educandos incluidos. Se determinó que para que haya buenos resultados es necesario el trabajo en equipo con SANEE, el docente, alumnos, familia y colectividad que les rodea. Por otro lado, también existen enseñanzas equivocadas que influyen negativamente en el proceso de educación inclusiva.

2.2. Marco teórico

2.2.1. Definición de las actitudes en la historia de la humanidad

Actitud de rechazo

A comienzos de la humanidad y a mediados de la edad media, la incapacidad era considerada consecuencia del pecado; en algunos casos también era atribuida a posesiones demoníacas, sobre todo cuando se trataba de enfermedades mentales (Arnaíz, 2003, p. 26). Cuando esto último ocurría, los sujetos eran considerados la expresión del mal y los confinaban a los lugares cercados, lejos de la ciudad. En otras ocasiones se les consideraba poco o nada útiles para el desarrollo de su comunidad observándose actitudes excluyentes (Palacios, 2007, p. 13). En otras palabras, se consideraba a los discapacitados como seres sin derechos ni privilegios. Esas causas se tuvieron en cuenta para perpetrar crueles actos históricos como el infanticidio.

Actitud compasiva y excluyente

A principios de edad media, a las personas que presentaban alguna discapacidad se les consideraba objetos de caridad y asistencialismo, situaciones en las que la compasión y la

misericordia solían estar presentes. Estas actividades de conmiseración se realizaban en espacios cerrados y surgen con la expansión de la moral cristiana e islámica para evitar la muerte de discapacitados. (Verdugo y León, 2005, p. 25).

Por otro lado, en España, en pleno siglo XVI, se ideó el método de lectura de sordos y en 1755 surge la enseñanza para sordos en Francia. Años después aparece Braille, quien se ocupó de estudiar las formas de enseñanza para invidentes.

Actitud de asombro

La discapacidad es objeto de investigación médico-pedagógica. A los discapacitados se les trata como pacientes para detectar su falla orgánica y física y asignar su “anormalidad” para encontrar su tratamiento y recuperación, y así restablecerle su condición de “normal”. Surge la importancia de procedimientos genéticos y somáticos a partir de los cuales las relaciones entre seres humanos ocurren entre lo anormal y normal; el cuerpo determinará la pertenencia a cualquiera de ellos. Al encontrar algo diferente o raro, el portador es sometido a estudio en favor de la ciencia; en otras palabras, la persona discapacitada es considerada un objeto antes que un ser humano (Angellino, 2009, p. 156).

Resulta importante precisar que Rousseau, Pestalozzi y Fröbel dieron aportes para el cambio en el estudio y la atención a la infancia. Las actitudes fueron de reconocimiento a los discapacitados y el interés fue médico, asistencial y educativo. En Alemania, Inglaterra y EE.UU. aparecieron escuelas para niños con problemas de adaptación.

Actitud discriminativa

Se da a partir del siglo XV con las separaciones y discriminaciones en Instituciones de carácter asistencial. Se inicia la educación especial en España (1980) y la Organización mundial de la Salud establece las diferencias entre incapacidad o invalidez y la incapacidad como falta o impedimento, es la imposibilidad para realizar una tarea de lo que se considera normal en un contexto social determinado. Se les niega el poder construir su identidad por ellos mismos lo que va más allá de lo corporal, mental, intelectual o sensorial.

Actitud con rasgos de responsabilidad social

Este tipo de actitud surge a partir de la aceptación de la Inclusión de Educandos a las aulas ordinarias como un intento de paliar la exclusión de los estudiantes con habilidades diferentes (UNESCO, 1994). Estas personas son sujetos de derecho y poseen igualdad de oportunidades que los demás (UNESCO, 1990). A esto se le llama entender la discapacidad con mirada multidimensional, según la cual las personas con discapacidad no son problema, sino el contexto que los excluye y no les permite tener una deseable condición en su existencia. Se debe abordar el tema de discapacidad “con ellos-as” y “por ellos-as” ya que la “discapacidad” no es “incapacidad” (frases y lemas). Se le debe otorgar el valor desde la familia, escuela y comunidades hacia las esferas del poder.

El modelo de reconocimiento se acerca al modelo de Derechos Humanos, el cual exige cambiar la situación de opresión y desigualdad de modo que los discapacitados actúen con libertad en la sociedad ejerciendo facultades a su favor y puedan accedan a una mejor calidad de vida, realizando las adaptaciones y modificaciones necesarias.

2.2.2. Conceptos sobre actitudes de docentes.

Granada, Porres y Sanhueza (2013) manifiestan que son imprescindibles las disposiciones del educador en el avance de la inclusión de educandos, comprendiendo que la actitud es una tendencia del raciocinio que se vierte en un modo de reflexionar, hacer o responder (párr. 1)

Sobre lo manifestado se agrega que las actitudes son posturas o percepciones del profesor para desempeñar actos señalados, que revelen su empeño y aptitudes. Es fundamental en los procesos de cambios en la educación en pos del desarrollo del educando (Reynoso, 2008, p. 18).

Por su parte, Skliar (2008) plantea una actitud fundada en la ética que implica estar disponible y hacerse responsable. Lo manifestado tiene que ver con una hospitalidad que se ofrece a los demás, una forma de recibir al otro, con una bienvenida, una mirada que habilita en vez de juzgar (p. 13).

Por otro lado, Sruggs y Mastropieri (1996) plantean que lo primordial en la labor pedagógica no es el prototipo de maestro, sino el modelo de enseñanza que brinda. Manifiestan también que el ambiente del aula influye en el nivel de actitudes hacia educandos inclusivos. Este análisis está fundamentado por investigaciones de la interacción entre maestro y estudiante dentro del aula (p. 58).

Finalmente, Díaz (2002) sostiene que dentro de los componentes que infieren en el éxito de la deferencia a la diversidad, uno de lo más elemental es la postura favorable a los gestores implicados (párr. 3).

Por consiguiente, es necesario construir espacios para comenzar a pensar con otros sobre las ideas del encuentro, de apertura, de tiempo para sentir, pensar, conmoverse y amar, romper con el supuesto, aceptar lo incierto, la palabra del otro, darle vida a aquello que va pasando. La intervención deviene de ese mismo encuentro.

2.2.3. Dimensiones de la variable Actitud de los Docentes frente a los Educandos

Inclusivos.

Artavia (2005, pp. 61-70) presenta la siguiente escala de actitudes para evaluar el desempeño docente frente a educandos inclusivos:

1. Actitudes de Optimismo, acoge al educando como experiencia en el trabajo sin prever los resultados.
2. Actitudes de Rechazo, el docente no acepta al educando inclusivo y no quiere laborar con ellos, los excluye.
3. Actitudes de Escepticismo, se particularizan por la muestra de susceptibilidad y desconfianza frente a la inclusión por parte de personas con habilidades diferentes referidas a discapacidad en aulas regulares. El escéptico recibe en el aula; pero únicamente por cumplir; no cree en los resultados porque es incrédulo a la filosofía de la inclusión.
4. Actitudes de Responsabilidad Social, hay un afán de profundizar conocimientos acerca de la inclusión para brindar y mejorar el servicio educativo basado en cambios y desarrollo humano.

Para el trabajo de investigación que realizo tomaré estas cuatro dimensiones que son las más recurrentes en los docentes encuestados, por lo que creo necesario ampliar la información acerca de cada una de ellas.

La actitud de optimismo, causa alegría, bienestar, satisfacción, alta autoestima, motivación, interés, disposición. Involucra sentimientos como confianza, amor, respeto, solidaridad y otros. Los educandos muestran agrado por la materia que enseña el docente, por lo que mejora su rendimiento de educando en varios aspectos y sus potencialidades de educandos con necesidades educativas especiales.

Esta actitud de optimismo suscita certeza y amistad en prácticas de tareas individuales o grupales; a medida que aumenta la práctica de los docentes con educandos incluidos, el docente aumenta su confianza en sí mismo. El docente sabe relacionar y va enseñar con algo de la vida cotidiana. Puede ser que desconozcan muchas veces las características de la persona con habilidades diferentes, así como aspectos sobre la ilustración de la pluralidad y la escuela acogedora, pero el interés por la educación inclusiva está presente y la ternura del maestro ayuda a la inclusión de educandos con habilidades diferentes. Al respecto, Jiménez, Trens, Díaz y Carballo (2006) manifiestan que el optimismo “se da en un sector de los profesores de educación especial y reconocen que las dificultades que trae la disparidad suelen tener siempre respuestas y soluciones” (p. 35).

La motivación del docente está dada por el mismo educando inclusivo, ya que se le percibe como un camino que hay que andar y es el hermano-a al que hay que ayudar con alegría, acompañándolos y comprendiéndolos, haciendo práctica de la misericordia unas

veces, y otras veces por ver resultados de nuevas aplicaciones metodológicas. El entusiasmo de acoger a un educando con necesidades educativas especiales fomenta la buena disposición del educador para realizar la inclusión, la actitud amistosa y fraterna y la búsqueda del bienestar del educando. Otras veces acepta a los educandos con habilidades diferentes por un sentimiento de pesar o lástima, y actúa sobre el estudiante incluido por ensayo y error, sin olvidar las experiencias que tiene y facilita el avance del proceso de la educación inclusiva.

Por otro lado, la Actitud de Rechazo causa molestia, fastidio, incomodidad y enojo frente a los estudiantes inclusivos por parte del docente. Consecutivamente, los estudiantes muestran desagrado por la materia que enseña el docente y éste etiqueta continuamente a los estudiantes como “flojos”, “indisciplinados”, “tontos”, “retrasados”, “idiotas”, “inválidos” (Ainscow, 2001, p. 31).

Acerca de esta segunda actitud, Soodak, Podell y Lehman (1998) hallaron que educadores estaban intimidados con la incorporación de alumnos con discapacidad cognitiva y frustrados por inclusión de estudiantes de aprendizaje y de problemas de conducta (p. 486). Este rechazo por parte del docente afecta el aprendizaje del educando inclusivo, genera el rechazo de sus compañeros y afecta su adaptación vocacional futura. Esta actitud de rechazo propicia la deserción escolar debido a que han perdido el gusto por aprender dentro de una institución educativa que no hacen posible el programa de Inclusión.

En este mismo sentido, Cook, Tarkerley, Look y Landrum (2000) mencionan que los educandos con necesidades especiales ligados a discapacidad se encuentran en

categorías de preocupación, indiferencia y rechazo (p. 116). Se les estigma como “locos”, “monstruos”, “brujas” y se permite su devaluación social. (Díaz y Franco, 2008, párr. 2). En otras palabras, los educandos inclusivos son percibidos como inútiles a la sociedad. Esta percepción genera intolerancia, discriminación, segregacionismo y políticas de exclusión por parte de los agentes educativos. Por lo que es necesario acercarse al conocimiento de la diversidad e Inclusión y no segregar con actitudes desfavorables a educandos que necesitan ser ingresadas a la escuela ordinaria (López, 2011, p. 50). Algunos docentes de educación especial mostraron resistencia al proceso de inclusión por considerar pérdida de sus centros de labor y ser vistos como asistentes de docentes oficiales de aulas regulares.

La actitud de rechazo ocurre también por falta de recursos materiales y humanos. Surge como producto de una sociedad materialista, donde aflora los sentimientos egoístas y se busca los goces frívolos, se siente aislamiento, se olvida a los pobres y a la voz de Dios y desaparece el ánimo por el bien (Fernández, 1999, p. 11). Entonces ocurre en

Según Vaughn y otros (2001), la Actitud de Rechazo es una actitud pasiva en la que se muestra desinterés, indolencia e incredulidad respecto de la Educación Inclusiva. Este escepticismo no reconoce en qué área pueden desarrollarse los educandos inclusivos, por tanto, no ayuda en el desarrollo de los mismos. No tiene expectativas acerca de la Inclusión Educativa y los estudiantes muestran inseguridad, retraimiento, reducen su participación en la comunidad. Los docentes escépticos consideran que quienes toman las decisiones sobre la inclusión están alejados de las aulas (p.133).

También el escepticismo se genera por la numerosa cantidad de alumnos en las aulas donde se incluye a estudiantes con necesidades educativas especiales. Por la desconfianza que se tiene a la inclusión, se niega la comprobación de sus ventajas (Avramidis & Norwich, 2002, p. 137).

Para, Díaz y Franco (2008) la falta de formación, capacitación y de experiencia de los agentes educativos en la cultura de la diversidad genera el escepticismo, tan nocivo para su desempeño profesional, pues asiste a las aulas sin ningún convencimiento de sus avances, y con grandes dosis de desconfianza e incredulidad (párr. 2). En esta actitud escéptica hay escasa o nula experiencia del docente con educandos con necesidades educativas especiales (Avramidis, Bayliss y Burden, 2000, p. 194).

Otra de las dimensiones que he tomado en cuenta para la investigación de las percepciones de los maestros frente a los educandos con habilidades diferentes es la de Responsabilidad Social, valor que conlleva la coherencia y otorga el equilibrio en la vida del individuo. Esta dimensión involucra sentimientos y valores, como resultado del conocimiento y la práctica de las normas inclusivas que estimulan la búsqueda del cambio y el desarrollo personal.

A decir de Rodríguez y Calle (2013), la Responsabilidad Social cuenta con un gran distractor como es la televisión. Este medio de comunicación emite programas que dañan la estructura mental y cognitiva del televidente, pues lo aliena en su forma de vestir, hablar y pensar. El docente con responsabilidad social debe cumplir la función de un mediador que debe pasar el nivel de los medios masivos (profundidad de juicio), debe ser formador y no cómplice de dichos medios. La actitud debe ser de permanente reflexión, analizando su

labor educativa que le permita rectificar las fallas, para mejorar en el ámbito educativo, laboral e investigativo (p. 47).

Los docentes que presenten las actitudes descritas en el párrafo anterior consiguen sensibilizar al grupo de estudiantes respecto de la educación inclusiva. La Responsabilidad Social desarrolla las potencialidades de los educandos, permite trabajar con la familia de estudiantes con necesidades educativas especiales y brinda apoyo para que se desenvuelvan en la sociedad. Las buenas actitudes propician la seguridad plena, psicológica de cada una de los educandos comprendidos en el desarrollo de la inserción en aulas y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente encamina a los estudiantes a conseguir sus propósitos y sus metas planteadas. Tiene en cuenta las condiciones del que aprende, de su contexto, de sus vidas, de sus emociones. Sabe situar sus conocimientos en el contexto vivo que ofrece el problema (López, 2011, 51).

Los docentes con responsabilidad social tienen amplio conocimiento sobre la diversidad de los educandos con habilidades diferentes en el aula ordinaria, desde su formación inicial. Saben diagnosticar si el ambiente es adecuado para la interiorización de cada alumno de acuerdo a sus carencias y peculiaridades. Esto ayudará a crear ambientes favorables para el aprendizaje, reconociendo a los educandos como son y no como les gustaría que fueran, seres apreciados y no defectuosos del medio y caminen y se desplacen entre todos con naturalidad como muestra de una humanidad abierta, fraterna y considerada de las diferencias. Los docentes responsables socialmente reconocen la hermosura de la diversidad con formación constante y responsable, incluyendo a los facilitadores como recurso de encontrar repuestas sistematizadas en el complejo tema de la inclusión educativa (López, 2011, p. 52).

En otras palabras, el personal capacitado y creativo que sabe fomentar un medio acogedor, igualitario, fraterno y con suficientes cualidades de cada educando incluido para conseguir su verdadera identidad, dignifica al alumno con necesidades inclusivas al hacerlos protagonistas de su propia vida.

Por otro lado, los maestros con actitudes responsables incorporan los pedidos de los individuos con costumbres diversas recordando que en la escuela se ha de conseguir la estabilidad entre las pautas curriculares y las urgencias del educando. Dichos educadores adoptan nuevos métodos y estrategias que ayudan a conservar la actitud positiva frente a la educación inclusiva, nuevas propuestas educativas que facilitan este proceso de transformación de desarrollo humano y actitudes de docentes que no excluyen por etnias, religión, género, edad, enfermedad, etc. Programan acciones que propician la equidad de facultades, situaciones que asegurará una formación necesaria para todos (López, 2011, p. 54).

Este maestro desarrolla habilidades emocionales sensibles que favorecen la educación inclusiva. El docente trabaja en equipo, desarrollando la colaboración, compañerismo e inclusión; intercambio, diálogo y participación que se dan dentro del aula y en toda la Institución educativa. El trabajo de todos y para todos, se fomenta ambiente de equidad y consideración. Toda exclusión queda fuera de lo programado. (Sales, 2001, párr. 3). Esto permite un cambio de vida, y no solo en el ámbito intelectual, sino en todos los aspectos del ser humano: cognitivo, afectivo, afectivo, en lo social, moral y ético.

Los docentes muchas veces creen que todos los educandos inclusivos consiguen desarrollar habilidades básicas para lograr la autoconfianza y participar en la sociedad con resiliencia y empoderamiento para lograr cambios importantes. En esta parte debe ser consciente que se debe trabajar mucho para enseñarles a defender sus derechos y para brindarles ayudas personales. El docente debe asumir una actitud proactiva y actuar como ejemplo. Debe propiciar los conocimientos junto con pares de incluidos, colaboración en pos de un cambio educativo mancomunado con apertura a la diversidad y mentalidad incluyente, lo que permite la formación de personas como derecho de todos en igualdad de oportunidades (Díaz y Franco 2008, párr. 3).

El profesor también debe facilitar la interacción con personas de otros entornos para que los alumnos conozcan otros contextos, propicien nuevas y reales experiencias con quienes son iguales. El docente mediador debe ser buen acompañante, un buen promotor, un buen ejemplo, la comunicación debe ser fluida y permanente, asertiva., fomentando la resiliencia en todos. Propiciando la construcción del conocimiento en las experiencias académicas y responsable de resolver problemas de aprendizaje buscando un nuevo modelo de educación, permitiendo la labor con responsabilidad compartida (Dubovick y Takaichi, 1994, p. 44).

Las actitudes positivas implican acercamiento o alejamiento, gusto o disgusto, favorable o desfavorable, amores u odios, se dirigen a situaciones generales o específicas, miedo, cólera y otras emociones aprendidas. Cuando tratamos de conocer el comportamiento de un individuo es importante estar al tanto de sus actitudes antes que de sus ideas u opiniones. La actitud favorable motiva a la colectividad para alcanzar sus metas con calidad y una persona negativa contagia dicha actitud al grupo y los lleva al fracaso.

De allí que es importante la Actitud del Docente para un mayor aprovechamiento del educando con habilidades diferentes y se dé un buen logro en las aulas comunes

Martínez (2012, párr. 2) propone cinco tipos de actitudes: Proactiva (consigue objetivos del centro y suyos propios, contagia entusiasmo, aplica estrategias para solución de problemas); Colaboradora (presta ayuda para conseguir objetivos, tiene capacidad para el trabajo y entusiasmo, no busca figurar); Reactiva (espera instrucciones precisas para realizar el trabajo, poca capacidad de iniciativa, busca ser útil y se limita a su cometido); Pasiva (Aplica la ley del menor esfuerzo, procura pasar desapercibida) y Negativa (encuentra defectos a lo que hace o propone).

2.2.4. Orígenes de la actitud

Las actitudes se aprenden en el hogar, con los amigos, en la escuela, en empleos anteriores, en la comunidad, a través de la publicidad, en programas de televisión, mercado, campañas electorales, sitios de recreación, donde la persona experimenta bienestar (Díaz y Franco, 2008, párr. 4).

Sobre lo manifestado en el párrafo anterior, Zaragoza (2003) añade que las actitudes se obtienen en el proceso de socialización, ya sea por condicionamiento interno o externo (políticas de los gobiernos, por ejemplo). Otra de las formas es cuando se recibe recompensa ante respuestas positivas, cuando comparamos nuestra manera de pensar con las de otros: si es semejante es actitud correcta y sino tratamos de cambiarla. En la sociedad, adoptamos y acrecentamos actitudes que nos permitirán adaptarnos a las normas

y costumbres de dicha sociedad (p. 212). En otras palabras, y según lo manifestado, “la actitud es una tendencia o predisposición aprendida más o menos generalizada” (Zaragoza, 2003, p. 213).

2.2.5. Medición de Actitud.

Es un concepto creado (constructo) con fines de indagación y evaluación, sustentado por un planteamiento teórico. La dirección en la actitud puede ser positiva o negativa; en otras circunstancias se manifiesta neutral o indiferente ante el objeto actitudinal. La intensidad puede ser alta si las actitudes son evidenciadas y es baja en caso contrario. La actitud puede ser invariable o variable cuando la imposición social es fuerte (Blanco, 2001. párr. 3). Puede ser favorable o desfavorable al objeto actitudinal.

Para inferir las actitudes, se debe tener en cuenta lo siguiente: creencias, sentimientos y conductas de uno mismo; observación de la conducta manifiesta e interpretación de las reacciones o motivaciones. Se brinda tareas en las que participa el objeto de la actitud y las reacciones fisiológicas (Gonzales y otros, 2001, p. 46).

2.2.6. Componentes de la actitud.

Es importante saber que la actitud psicológica, es un estado mental que predispone a preocuparse por el otro para apoyarlo, comprender sus necesidades y valorarlo en forma positiva. Según Morales (1999, p. 195), los componentes de la actitud son los siguientes:

- a) Componente Cognitivo: La evaluación favorable o desfavorable de un estímulo se da por tendencias o posiciones que se tiene de la persona humana y el acceso a

mayores niveles de integración. Las adaptaciones de las personas se dan con los conocimientos sobre psicología, el funcionamiento psíquico y de relación con los otros, en las diversas fases de cambio y en diferentes entornos. Los conocimientos adquiridos por la experiencia y los procesos de apoyo vienen a ser una clara distinción entre lo que nos pertenece y lo de los otros.

- b) **Componente Afectivo:** Abarca las virtudes de consideración, integridad, autodeterminación y afectos de amabilidad, cordialidad, comprensión, serenidad ante deficiencias personales y la de los otros para desarrollarse y mejorar. Afán de amparar y ganas de recibir ayuda, a tener cordura, la sensibilidad con el sentir y vivir de los otros, el interés por entenderse a sí mismo y al otro.
- c) **Componentes conductuales:** La intención de conducta ante uno mismo y el otro, la relación, expectativas positivas y metas por lograr. Manifestación de aprecio de una ubicación, sin imposición como la evidencia; ocasiones de elegir con libertad, con claridad, resolución de conflictos, la atención pronta y persistente.

2.2.7. Proceso de adquisición de las actitudes.

Las actitudes se adquieren como consecuencia del proceso de socialización, están referidas a patrones cognitivos y conativos del entorno y sobretodo de quiénes lo frecuentan. Pueden ser interiorizados o no depende de asimilación y características individuales.

Las actitudes que se asumen son en función del conocimiento y de la experiencia que se tenga acerca de ellas, condiciones para adquisición y desarrollo. En cada estación de

nuestro desarrollo hay nuevas condiciones que hacen modificar a las anteriores por influencia externa (Zaragoza, 2003, p. 212).

2.2.8. Factores que propician actitudes favorables.

Según lo planteado por Naranjo (2010, p. 43), entre algunos factores que propician las actitudes favorables, tenemos:

- a. Autoestima positiva, sentimientos y pensamientos favorables de uno mismo.
- b. Motivación, fuerza interior que impulsa al individuo a realizar algo y le permite mostrar el interés en distintos niveles de su desempeño como persona.
- c. Comunicación asertiva, cuando tenemos pensamientos y sentimientos y los expresamos de una forma sincera, abierta y espontánea, sin herir la sensibilidad de la otra persona.
- d. Manejo del estrés, enfrentar situaciones que las propician buscando soluciones efectivas. Como en el caso de los educandos con habilidades diferentes se da la resiliencia.

2.2.9. Importancia de la Actitud en la Educación.

La aceptación y el logro del desarrollo personal de los educandos inclusivos depende de las actitudes que se vierten a su alrededor. Ahora, cómo se definen las diferencias, cómo se miden efectivamente, cómo se accionan ante ella, cómo se reflejan los docentes frente a los alumnos con habilidades diferentes ligados a discapacidad y la influencia que ejercen ya sea favorable o negativa en la dignidad, estimulación y preparación del educando. La falta de formación inicial o permanente trae como consecuencia la desorientación, el desánimo, para atender educandos inclusivos (Sales, 2001, párr. 2).

Por consiguiente, la personalidad y las actitudes del docente cumplen un rol importante en la educación y más cuando se trata de educandos de habilidades diferentes.

2.2.10. Propuesta para mejorar la Actitud de los Docentes.

Para lograr el cambio de actitud favorable a la inclusión educativa, es necesario formar GAEPS (Grupo de Apoyo Entre Profesores de un mismo centro) como soporte a la hora de la inclusión, para reflexionar y dar solución a los problemas planteados por su colega. Consiste en dar apoyo a los docentes que tienen alumnos incluidos e indirectamente a dichos educandos e instituciones y desde un enfoque contextualizado y colaborativo (Gallego, 1999, p. 64).

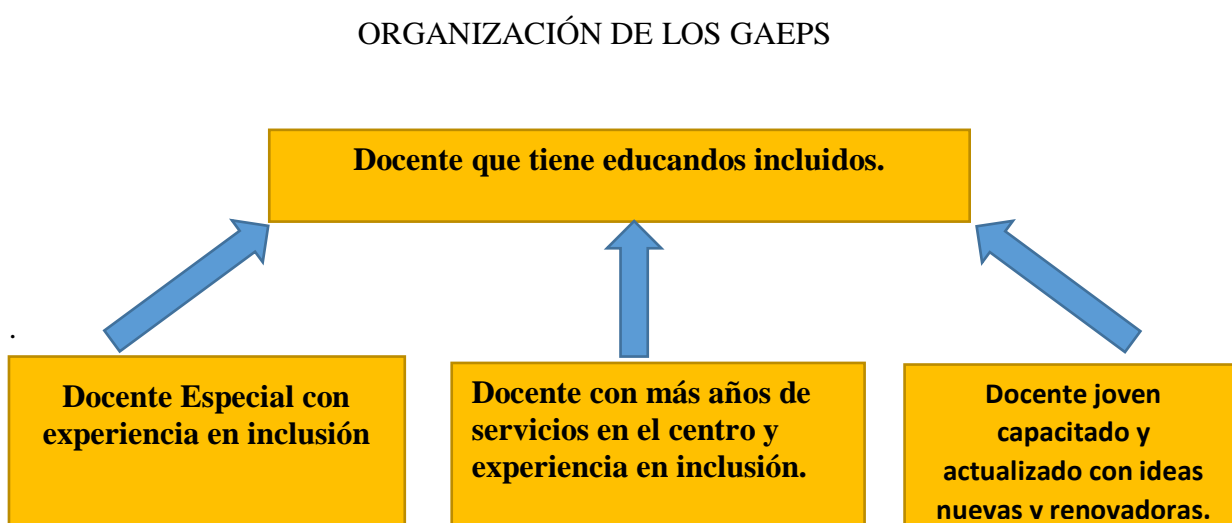


Figura 1. Organización de grupos de Apoyo y Soporte entre Profesores.

Proceso de GAEPS.

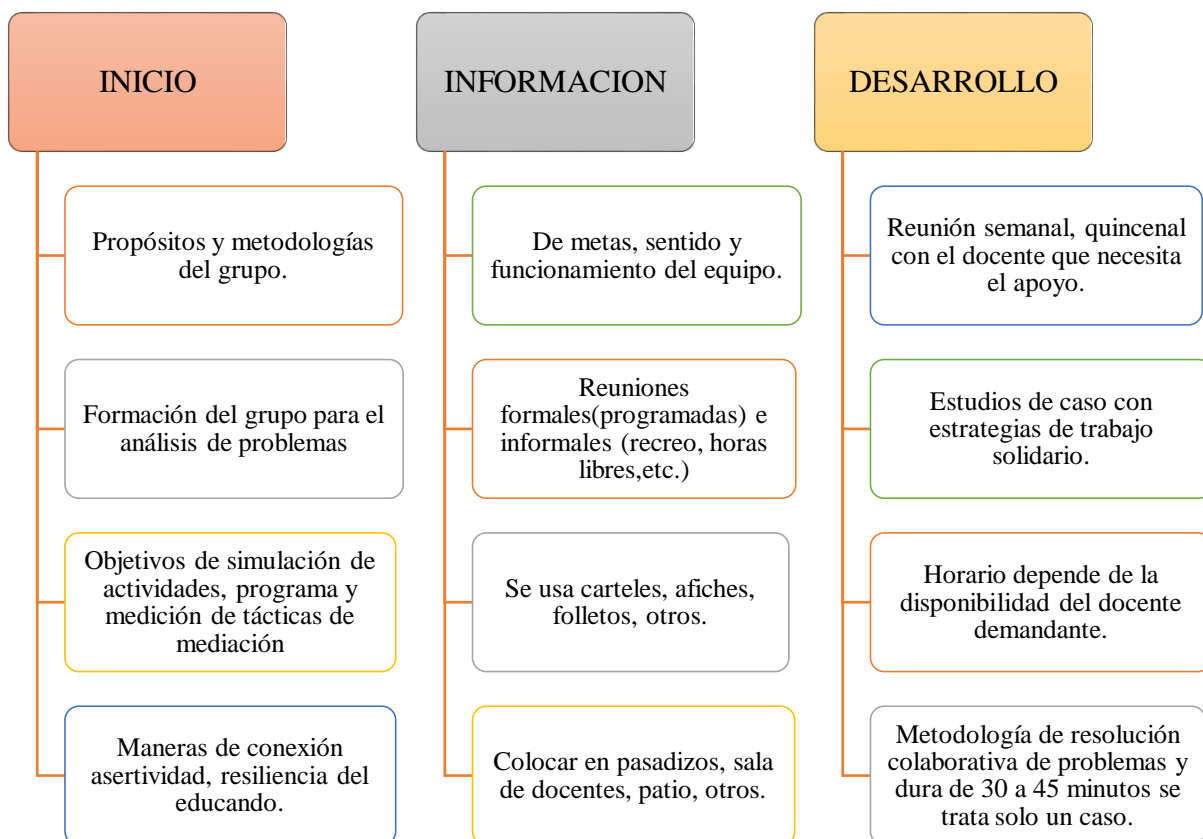


Figura 2. Proceso de Grupos de Apoyo y Soporte entre Profesores.

Elementos que orientan el trabajo de GAEPS.

De acuerdo con Gallego (1999, p. 65), los elementos que orientan el trabajo del GAEPS son los siguientes:

- Presentación del problema por el docente implicado
- Fijar y acercar el problema entre todos

- Examinar el problema y búsqueda de soluciones
- Negociación con el docente sobre la estrategia a practicar

Beneficios.

De acuerdo con Gallego (1999, p. 65), los beneficios de trabajar en GAEPS son los siguientes:

- Labor estimulante por los aportes y colaboración.
- Construcción de conocimientos colectivos y creación de alternativas respecto a educandos inclusivos en equipo.
- Generan sentimientos de confianza, autonomía y pertinencia entre docentes.
- Se da pautas a los educandos acerca de la solidaridad para que puedan sobrevivir en una sociedad global y consumista.

2.2.11. Enfoques de modelos educativos

Educación especial

La educación referida a discapacitados no era bien considerada debido a que se les solía rotular como débiles mentales que no podían alcanzar logros como los educandos normales.

Después de años surge la educación especial para las personas que presentaban carencias en su desarrollo, es decir eran “anormales”. Hay diferencias entre las

Instituciones de educación Especial y las escuelas de Educación de alumnos-as normales, donde se evidencia la falla en la formación para todos (Arnaiz, 2003, pp. 28-30).

Integración educativa

Como alternativa a las escuelas especiales surge la integración educativa en centros educativos regulares, donde los estudiantes que presenten alguna discapacidad tienen que adaptarse a la escuela. Esta modalidad brinda la oportunidad para que los que sufran de alguna discapacidad puedan ser educados en instituciones que reciben alumnos con o sin discapacidad.

Inclusión educativa

Este modelo surge para reducir y eliminar la discriminación y la separación de los grupos vulnerables. Entre las medidas de atención a la diversidad están las siguientes: medidas organizativas, medidas curriculares, medidas tutoriales, medidas de recursos y materiales

Para asegurar el progreso del educando incluido es necesario saber que los rasgos y capacidades personales del estudiante y las condiciones del ambiente escolar para estimar psicopedagógicamente y definir los apoyos para mejorar su aprendizaje, cobran especial importancia en su desarrollo personal (Díaz y Franco, párr. 4).

La Inclusión no solo se refiere a la educación sino a la sociedad y sus instituciones y se forma en base a la corrección de equivocaciones y superación de las mismas. Es un hecho pedagógico de estar juntos; pero no de cualquier manera (Skliar, 2008, p. 11). Por

otro lado, la inclusión es una postura ética de la sociedad, una cultura de igualdad de oportunidades, es la asistencia adecuada del educando desde Inicial hasta la formación profesional implica respeto a la libertad de elegir la educación de sus hijos por parte de padres de familia y considerar la opinión del propio estudiante. La inclusión es, al fin y al cabo, lo que hagas de ella, lo que hagamos con ella. Considerar al otro manifestando nuestros sentimientos lejos de la indiferencia (Skliar, 2008, pp. 6 y 9).

En resumen, la inclusión educativa ha permitido la inserción de educandos con habilidades diferentes a las escuelas comunes y, a partir de sus necesidades, busca modificar la organización, atribuciones y proposición educativa de hace tiempo, dando respuestas creativas e innovadoras para dichos estudiantes con aciertos que favorezcan la mejora de los efectos.

Fases de la educación inclusiva.

Según la propuesta de Buenestado (2013, párr. 3 -6), las fases de la educación inclusiva son las siguientes:

N.º 1 Planeación y promoción. Conocer el Proyecto Educativo del país y el lugar donde se dará el proceso de inclusión. Ver la viabilidad política y financiera para lograr la calidad en la educación inclusiva.

N.º 2 Sensibilización. Llegar a comprender que los educandos incluidos tienen las mismas ocasiones de recibir una educación de calidad, por eso se les incluye en el proceso educativo. También el cambio sistemático y gradual del servicio educativo de la escuela

está basado en una nueva forma de enseñanza donde prima la reflexión y la colaboración, lo que lleva a valorar los aspectos favorables de la inclusión.

N.º 3 Propiciando actitudes favorables en la atención de la diversidad. Se refiere a la preparación del docente para atender a los educandos incluidos; las capacitaciones estarán orientadas a instituir ideas comunes para fortalecer la inclusión y los mecanismos metodológicos que se practicarán.

N.º 4: Plan de mejoramiento de la institución hacia la Inclusión, para ello se usan documentos de apoyo de las áreas de trabajo, así como otros materiales a usar en el proceso de inclusión (prácticas educativas flexibles que se han ido dando).

N.º 5: Sistematizar las experiencias educativas de las diferentes áreas del trabajo respecto a la inclusión, realizando las diligencias necesarias para su logro. El programa requiere conocer logros, dificultades, alternativas de solución en forma periódica.

Para llegar a la inclusión se requiere:

De acuerdo con Santillana (2010, p. 12), se requiere de cuatro momentos para llegar a la inclusión:

Momento 1: Reconociendo nuestras percepciones acerca de nuestros educandos y reflexionar sobre ellos (Actitudes). Este momento es muy importante porque depende de esto para abrir las puertas a la inclusión educativa, motivo por el cual realizo este estudio.

Momento 2: Conocer las necesidades de nuestros educandos, los obstáculos para el logro del aprendizaje y la participación (Conocimiento).

Momento 3: Responder con la evaluación pedagógica en cada momento de las fases de Educación Inclusiva. (Procedimiento).

Sujetos Inclusivos.

La inserción formativa promueve la colaboración de todas las personas que de alguna manera buscan la justicia social.

En el Perú, se consideran sujetos de la educación inclusiva los educandos con habilidades diferentes no asociadas a la discapacidad (con dificultades de aprendizaje, situaciones de vulnerabilidad, dotación superior) y educandos con NEE asociados a la discapacidad (Intelectual, física, psíquica, trastornos del desarrollo; auditiva, visual o mental y multidiscapacidades).

El grupo de niños-as, jóvenes de la calle que huyeron de sus familias por maltrato están en la delincuencia, en la prostitución y se drogan. Educandos con enfermedades crónicas se encuentran en los hospitales. Los niños y jóvenes desplazados que tienen problemas de adaptación y viven en lugares que no favorecen su desarrollo (ejemplo Cantagallo, de la comunidad shipibo y conibo). Todos ellos requieren de una educación inclusiva urgente.

Principios de la educación inclusiva.

De acuerdo con Saavedra, Hernández y Ortega (2014, p. 34), los principios de la educación inclusiva son los que se presentan a continuación:

- a) Equidad de oportunidades: Se reconoce a los educandos discapacitados igual como cualquier otro educando, sin contemplar sus diferencias.

- b) Comunidad educativa: Que busca la justicia social aceptando, estimando, motivando los aprendizajes del educando incluido.
- c) Igualdad ante la ley, no ciudadanos de segunda categoría.
- d) Búsqueda de mayor calidad de vida, los que entran al proceso educativo despliegan y mejoran sus actitudes, capacidades, habilidades, destrezas para su vivencia en la sociedad.

Elementos de la educación inclusiva

- a. La Asequibilidad (disponibilidad) se indicó el incremento de estudiantes incluidos en escuelas regulares. A la fecha se contaría con 57 500, mientras que en los CEBE se atendió a 18,000 y 3,500 en PRITE.

No todos los colegios se encuentran preparados para atender a dichos estudiantes, así lo manifestaron el 52.05% de directores entrevistados. El 64% de las Instituciones educativas no cuentan con un Proyecto Educativo Institucional (PEI) donde se considera la inclusión (Informe Defensorial N.º 155, p. 5).

- b. La Accesibilidad, hay algunos casos (55.5%) que niegan la entrada al aula regular. Los centros privados no han permitido la matrícula de educandos con habilidades diferentes y según la Defensoría del Pueblo hubo casos de cobro a padres de familia de educandos inclusivos por parte de SANEE en un 24%. Algunos han sido exonerados de cuotas ordinarias y extraordinarias de APAFA en instituciones públicas.

De acuerdo con la Encuesta Nacional a Instituciones Educativas, elaborada por el INEI el año 2013, se estima que el 1% de escuelas (Inicial, Primaria, Secundaria) cuentan con acondicionamiento para personas con discapacidad. El nivel de

accesibilidad es deficiente: el 48% de I.E. no cuenta con un presupuesto propio; hay un 55% que en sus áreas recreativas presentan desniveles u obstáculos y en sus áreas recreativas y solo el 12% cuentan con un servicio higiénico adaptado a la discapacidad. Al existir la posibilidad de solicitar apoyo a la UGEL o DRE, el 63.15% de Directores no lo ha hecho. Aún los colegios emblemáticos no tienen condiciones de accesibilidad necesaria.

- c. La Aceptabilidad, señala que la formación que se da debe ajustarse a las diferencias de carencias del educando según su situación social, cultural y así sostener su estabilidad. El 39.2% de las escuelas no han recibido ningún tipo de capacitación; el 69% de los SANEE aseveran que los docentes reciben a los educandos con dificultad o temor, no se sienten preparados; el 16% se resiste a incluir a educandos con habilidades diferentes ligados a la discapacidad (Informe Defensorial N.º 155, p. 8).
- d. La Adaptabilidad. Es necesario poner en práctica la aceptación de los educandos con habilidades diferentes, desde las actitudes hacia ellos, adaptaciones curriculares, nuevos métodos y estrategias de enseñanza que estén encaminados a resultados que permitan el logro de la inclusión educativa.

Un 92.1% de instituciones educativas no reciben material adecuado para la práctica inclusiva; el 1.2% cuenta con materiales en Braille y solamente el 6% de salas de cómputo se encuentran adaptadas para personas invidentes. A esto debe sumársele que solo un colegio privado cuenta con profesor de señas (Ludwing Van Beethoven de Lima) (Informe Defensorial N.º 127, p. 8).

A pesar de que SANEE realizó acciones de sensibilización en la comunidad educativa de 22 instituciones educativas, hubo 42 casos de maltrato o discriminación a educandos inclusivos (Informe Defensorial N.º 155, p. 10).

Fundamento de la Actitud Favorable de los docentes frente a los educandos inclusivos.

Basados en el proceso de educación inclusiva, Saavedra *et al.* (2014, p. 75) proponen tres fundamentos de actitudes favorables frente a educandos inclusivos:

- Experiencias positivas previas.
- Capacitación previa o autodidáctica acerca de educación inclusiva.
- Valoración de los educandos inclusivos durante el proceso mismo.

Para fundamentar con propiedad esta parte, deben considerarse los estadios de Piaget, debido a que los estudiantes inclusivos poseen un ritmo de aprendizaje diferente; del mismo modo, las inteligencias múltiples de Gardner serán de utilidad para entender las innovaciones que se dan para enfrentar los cambios continuos que se imponen en nuestra actualidad. Por ello, se deben desarrollar una variedad de elementos que faciliten el trabajo en el aula, así tenemos:

- a) La reflexión, que ejercita la autoevaluación de la actitud docente. Permite evaluar la acción pedagógica y la didáctica empleada y contrastar el modelo vigente con el modelo alternativo.
- b) Construcción de nuevas estructuras pedagógicas y profesionales.

- c) Innovación, flexibilidad en la actitud del docente, adaptaciones curriculares, nuevas estrategias de aprendizaje, nuevas formas de relación educador-educando, recursos educativos, etc.
- d) Interacción, fomentar la actitud tolerante para coexistir en medio de un ambiente de diferencias personales y culturales. Se debe promover el diálogo pedagógico, disposición para negociar, configurar y orientar el proceso de inclusión educativa.
- e) Cooperación, corresponsabilidad de la labor profesional con participación empresarial. Fortalecer equipos de trabajo.

Beneficios de la inclusión para el educando inclusivo.

Al incluir a educandos con habilidades diferentes a las escuelas regulares, de acuerdo a su edad cronológica y sus necesidades educativas especiales, se logran ciertos beneficios, entre los cuales se tienen:

- Facilidad de medidas de apoyo personalizado y efectivo (CDPD, Art. 24.2)
- Logro de aprendizajes significativos en cantidad y calidad.
- Aumento del grado de autonomía (Diestra, como se citó en Saavedra *et al.*, 2014, p. 81)
- Cuando hay un clima inclusivo en el aula se produce el aumento del grado de socialización de educandos inclusivos, desarrollan habilidades interpersonales, lo que favorece la interacción con sus pares que se debe fortalecer permanentemente.

Beneficios de la educación inclusiva para el docente.

La Educación Inclusiva también trae una serie de beneficios para el docente, entre los cuales se tienen:

- Apertura para enseñar a educandos inclusivos.

- Cultivo de su paciencia y mayor sensibilidad humana.
- Como resultado de los talleres de sensibilización se crea un clima de aceptación y respeto al educando inclusivo así también para sus compañeros de clase como a los padres de familia.
- Práctica de adaptaciones curriculares según las particularidades personales de educandos incluidos. Esto también está en fase inicial.
- Aceptación favorable a las diferencias en pos de lograr una sociedad inclusiva.
- Estudio y capacitación permanente
- Auto reconocimiento y referente inclusivo para los otros docentes por los logros alcanzados.

Beneficios de la inclusión educativa en el alumnado en general.

- Respeto a las potencialidades y diferencias de cada estudiante.
- El alumno con habilidades diferentes y sus compañeros de clase conviven, comparten, aprenden y tienen igualdad de oportunidades durante la clase.
- Desarrollan valores positivos de convivencia como la solidaridad, cuando apoyan a sus pares.
- Comprensión de que la enseñanza se da a lo largo de toda la vida. (CDPD, Art.24)

Entorno socioeducativo inclusivo.

Está integrado por los pares de clase, la familia nuclear y los que refuerzan los aprendizajes, colegas que acompañan y dan sostenimiento al aspecto académico; la comunidad sensibilizada; SANEE que orienta para mejorar los servicios educativos inclusivos (currículo, recursos, adecuación de los lugares, adaptaciones de aptitudes,

información, tiempo, medios de medición), promoción de responsabilidad social del docente en la inclusión (lenguaje de señas, temas del trato emocional adecuado, otros).

No obstante, para Saavedra, el aporte de SANEE es muy bajo y hay déficit en su labor de la inclusión. (2014, p. 122).

Apoyo de la familia a la inclusión.

Se da en los aspectos siguientes:

- Aspecto cognitivo: Acompañan, plantean y revisan tareas del colegio y refuerzan los aprendizajes.
- Aspecto afectivo: En la familia se da la comprensión, el afecto, lugar de valoración y aceptación, es un elemento primordial para el avance en su formación.

Tolerancia y Sustento de la comunidad en el proceso inclusivo.

Está referido a los familiares de los pares que estudian con educandos inclusivos, así como otros miembros que les rodean diferente a los padres y pares del aula.

Cuando los familiares ayudan al alumno en momentos de ausencia de los padres. Para el logro de la inclusión educativa es importante que el educando inclusivo sienta que su entorno es comprensivo, ello origina certeza y confianza en su educación y reconocimiento de su importancia como ser humano.

Importancia de los pares de clase en el proceso de inclusión.

Los pares de clase de educandos inclusivos le otorgan un soporte emocional y académico interesante, pues le refuerzan el sentido de pertenencia a las acciones impartidas por el

docente. Muestran actitudes favorables al educando inclusivo y desarrollan la solidaridad convirtiéndose en un soporte para el educando con habilidades diferentes.

En muchos casos se ve la no aceptación y el apoyo que sus pares deben prestar al educando incluido. En otros casos ejercen un rol sobreprotector al querer ayudar al discapacitado y esto no permite que dicho educando asuma sus propios retos y desarrolle sus capacidades, por ejemplo, cuando les copian las tareas y resuelven sus ejercicios. Entonces el docente debe brindar una ayuda individualizada a los educandos discapacitados y oriente a sus pares para alcanzar el desarrollo de la autonomía y capacidades del educando inclusivo (Saavedra *et al.*, 2014, p. 132).

Aspectos desfavorables en la inclusión educativa.

Surgen de la ambivalencia entre el discurso y práctica docente; entre ellos tenemos los siguientes aspectos desfavorables:

- Situación económica, sea de la institución educativa o del alumno. Influye la infraestructura inadecuada del plantel para los alumnos discapacitados, así como el inapropiado material requerido para el aprendizaje.
- Se prioriza el aspecto pseudosocial del educando inclusivo, mayormente debido a prejuicios
- No hay aceptación de la inclusión ni de realizar adaptaciones que mejoren la atención del educando incluido.
- El lenguaje que define la condición de alumnos inclusivos ha sido y es utilizado peyorativamente por maestros y alumnos para afectar, limitar y disminuir el desarrollo social y educativo de los educandos con habilidades diferentes. En el

caso de discriminación, es causado por prejuicios y por un intento de sentirse superior a alguien (generado por la baja autoestima en la mayoría de casos). Esto afecta los derechos de los educandos inclusivos y su realización humana plena.

- Dispedagogías por parte del docente, lo que lleva a dificultar el aprendizaje.

Resultados.

La Encuesta Nacional Especializada en Discapacidad (ENEDIS) del año 2012, revela los siguientes resultados:

- El 62.8% de niños entre 3 y 5 años, el 36% de niños entre 6 y 11 años y el 49.2% de adolescentes entre 12 a 17 años no van a la escuela. Recordemos que se tratan de niños y adolescentes que presentan alguna discapacidad.
- El 46.6% van a un centro primaria, el 20.4% a secundaria y el 11.5% a un CEBE.
- El 4.5% de persona excepcionales asiste a la universidad; el 2.8% a superior no universitaria; el 2.5% a CETPRO y el 4.9% se beneficia con el PRITE.
- Alrededor de 50% de instituciones educativas no cuenta con servicios higiénicos ni ascensores adecuados, rampas, barandas de seguridad ni avisos para personas con discapacidad.
- El 66.5% de personas mayores de 15 años con discapacidad se ubican en la zona rural y no sabe leer ni escribir.

2.2.12. Legislación acerca de la educación inclusiva.

1. Contexto Internacional.

En el año 1971, las personas con habilidades diferentes eran tratadas como Deficientes Mentales, y se mencionan medidas en la salud, educación y se orienta hacia la

participación en su comunidad. El año 75 se les denomina Minusválidos y se trata sobre la integración, empleo, seguridad económica y social. El año 79 se trata sobre los modos de postergación de la mujer.

En 1981, se trata de la personalización, sectorización, rehabilitación e integración, así como de adaptación de la enseñanza. En 1982 se menciona el programa de acción para la discapacidad donde se resalta la igualdad de oportunidades y en 1989 se dice que los niños mentales o físicamente impedidos deben tener facilidades para estudiar.

En 1990, se menciona las Necesidades Educativas Especiales y la educación para todos (Tailandia y Salamanca), así mismo se afirma que la educación propicia el desarrollo de las personas, brinda acceso a laborar, propicia la inclusión social y la manera de vivir libre y autónoma que tiene que darse a las personas con habilidades diferentes (UNESCO, 1994).

El año 2000, se formulan las políticas de inclusión y se pide asumir la diversidad (Dakar).

En el año 2001, en Cochabamba, se dictamina la inclusión de alumnos con habilidades diferentes a escuelas regulares y se continúa con la entrada a las aulas formales, formación profesional y formación permanente. (CDPD, 2006). Se aclaró sobre el presupuesto que debe haber para la atención a la discapacidad, reducir el analfabetismo en discapacitados, indígenas y afroperuanos (ONU, 2006).

2. Contexto nacional

A partir del 2003 se dieron normas a favor del educando inclusivo en la ley de educación N.º 28044. En el Art.8 trata sobre la igualdad de oportunidades, el Plan de Educación de

acceso para todos y la permanencia en escuelas de alumnos incluidos, marginados y vulnerables. Se propició la adecuación del local, mobiliario, equipos, material educativo adaptado y accesible.

Durante diez años a partir del 2003, se menciona la disposición de docentes capacitados en la formación para invidentes, sordos, otros (Art. 20 A). El Ministerio de Educación es el encargado de dar lineamientos en educación a nivel nacional y en el Art. 13 inciso b se menciona la articulación de niveles y modalidades.

Del 2005 al 2015 se da a conocer el Plan de Educación para todos. El 2007 se emite el Proyecto Educativo Nacional y en el año 2010 se inicia el Programa para el encaminamiento de la Inclusión Educativa y Social, constitución de SANEE, CONADIS e implementación de centros de recursos en Lima. Y el plan de igualdad de oportunidades desde el 2009 al 2018.

Para impulsar la inclusión, el año 2011 se crea la Mesa Nacional de Diálogo, de la cual saldrán acciones entre el Estado y la Sociedad Civil. El año 2012 se promulgó la ley General de Personas con discapacidad N.º 29973.

El Ministerio de Educación normó el año escolar 2014 donde dice que todas las entidades educativas deben de reservar dos vacantes por aula para educandos con habilidades diferentes. La escuela puede incluir a diez o más estudiantes con discapacidad con un maestro de Educación especial que no esté encargado de una sección. Se prohíbe evaluar durante el proceso de matrícula y la obligación de los padres de informar sobre la existencia de necesidades educativas especiales de su hijo.

III. VARIABLE

3.1 Identificación de variable

Variable: Actitudes de los docentes.

Dimensiones:

- Grado de optimismo
- Grado de rechazo
- Grado de escepticismo
- Grado de responsabilidad social.

3.2 Descripción de variables

3.2.1 Definición conceptual de la variable

Granada, Porres & Sanhueza (2013), afirman que es imprescindible las disposiciones del educador en el avance de la inclusión de educandos, comprendiendo que la actitud es una tendencia del raciocinio que se vierte en un modo de reflexionar, hacer o responder. (párr.1).

3.2.2. Definición operacional de la variable

Dimensión 1: Grado de optimismo

Para Artavia (2005), el maestro acoge al educando como experiencia en el trabajo sin prever los resultados.

Dimensión 2: Grado de rechazo

Según Artavia (2005), el docente no acepta al educando inclusivo y no quiere laborar con ellos; los excluye.

Dimensión 3: Grado de escepticismo

De acuerdo a Artavia (2005), el grado de escepticismo muestra susceptibilidad y desconfianza frente a educandos inclusivos, no cree en los resultados de la inclusión.

Dimensión 4: Grado de responsabilidad social.

Según Artavia (2005), hay un afán de profundizar conocimientos acerca de la inclusión para brindar un mayor y mejor servicio educativo basado en cambios y desarrollo humano.

Tabla 1
Operacionalización de la variable

VARIABLE	DEF. CONCEPTUAL	DEF. OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA DE MEDICIÓN	NIVELES Y RANGOS POR DIMENSIÓN	NIVELES Y RANGOS POR VARIABLE			
ACTITUD DE LOS DOCENTES	Artavia (2005): Identifica en los docentes actitudes de optimismo, rechazo, escepticismo, responsabilidad social, en el proceso de atención a educandos inclusivos.	El maestro acoge al educando como experiencia en el trabajo sin prever los resultados.	OPTIMISMO	Interés	9, 26	Competentemente de acuerdo (C.A) 5	Favorable (15-25)	Favorable			
				Motivación	18	De Acuerdo (D.A.) 4	Desfavorable. (5-14)	(90-150)			
				Disposición	22, 3	Indiferente (I) 3					
		El docente no acepta al educando inclusivo y no quiere laborar con ellos, los excluye.	RECHAZO	Molestia	Fastidio	Incomodidad	11, 21 10, 15, 25,30 12, 19,	En Desacuerdo (E.D.) 2	Favorable (30-50) Desfavorable (10-29)	DESFAVORABLE	
											Frente al educando inclusivo, el docente muestra susceptibilidad y desconfianza, no cree en los resultados de la inclusión.
											Hay un afán de profundizar conocimientos acerca de la inclusión para brindar un mayor y mejor servicio educativo basado en cambios y desarrollo humano.
ESCEPTICISMO	Indiferencia	Indolente	Incredulidad	5, 20, 13, 14, 17 23, 24	Favorable (22-35) Desfavorable. (7-21)						
								RESPONSABILIDAD SOCIAL.	Capacitación	27, 28, 29	
				Normas	2, 6, 7, 8						
				Desarrollo Personal	1, 4, 16.						

IV. MARCO METODOLÓGICO

4.1 Tipo y diseño de investigación

Tipo de estudio

El tipo de estudio de la investigación es sustantiva descriptiva. Para Sánchez y Reyes (1998), “la intención del estudio es sustantiva y descriptiva, debido a que registra el grado de posturas [que muestran los educadores de educación secundaria frente a educandos inclusivos en colegios de Comas]” (p. 27).

Diseño de investigación

La investigación es no experimental porque se realizó sin manipular la variable y cuya evaluación ha sido tratada para comunicar la situación en que se encuentra (Salkind, 1998, p. 93).

La investigación también es transversal porque se trata de un estudio que se realiza en un momento y espacio único.

4.2 Población Censal.

Población

Está integrada por los maestros de Educación Secundaria de las entidades educativas de la Red 24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas, siendo una población censal de 107 docentes.

Tabla 2

Población de estudio

I.	E.	Género		Total
		F	M	
	“Miguel Grau” Comercio 62	13	10	23
	“Sinchi Roca “2022	17	11	28
	“San Agustín” 2085	5	6	11
	“Túpac Amaru” 3055	15	11	26
	“Señor de los Milagros” 3066	12	7	19
TOTAL				107

4.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

El procedimiento que se aplicó en la tesis es la encuesta y la herramienta es un cuestionario de 30 ítems, con 5 categorías de respuesta, 5 (completamente de acuerdo), 4 (de acuerdo), 3 (indiferente), 2 (en desacuerdo), 1 (Completamente en desacuerdo), las puntuaciones bajas se refieren a las actitudes desfavorables y las puntuaciones altas a las favorables. Las preguntas fueron cerradas. El instrumento sirvió para conocer el grado de actitud del docente de Educación Secundaria frente a educandos inclusivos en las entidades educativas de la Red 24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas, 2016.

Ficha Técnica del Cuestionario sobre Actitudes

Nombre de Escala: Tipo Lickert

Autor:	Larriveé y Cook (1978)
Adaptado:	García y Alonso (1985)
Tipo de Instrumento:	Cuestionario (30 items)
Escala de Medición:	5(C.A), 4(D.A), 3(I), 2(E.D), 1(C.D)
Nivel:	Favorable o Desfavorable.
Forma de administración:	Es aplicado en forma particular, la conducción lo puede realizar una persona especializada o con práctica en aplicación.
Objetivo:	Medir el grado de Actitudes que se dan en los docentes.
Finalidad:	Identificar el grado de Actitudes que se dan en los Docentes.
Población aplicada:	Docentes de Secundaria (10 en el piloto y 107 en 5 Entidades Educativas Públicas).
Adaptado:	Gladiz Valvina Navarro Hidalgo.
Tiempo de Aplicación:	Se aplica en un promedio de 30 minutos.
Evalúa:	Determinar el grado de Actitudes en los maestros tanto de forma general como respecto a sus dimensiones.

Se realizaron nuevas adaptaciones a la escala dirigida al objetivo de mi investigación ajustando el estilo y composición de algunos ítems ya que éstos estaban referidos a la integración de educandos con habilidades diferentes relacionados con discapacidad.

4.4 Validación y Confiabilidad del Instrumento

Validez

Para Hernández, Fernández y Baptista (2014) la validez alude al nivel en que un medio mide ciertamente la variable que pretende evaluar (p. 200). En la presente investigación se ha

considerado la validez por intermedio del método de dictamen de tres expertos y su medio la referencia de opinión de expertos, aplicado y desarrollado por dos metodólogos y un temático en Educación, para validar el instrumento.

La validación de expertos de la Prueba Piloto para los docentes de la Red 24, quienes validaron tanto la formulación de preguntas como el respectivo puntaje para cada una de ellas.

Confiabilidad

Hernández *et al.* (2014) aseveran que “la fiabilidad de un medio de evaluación se refiere al nivel en que su práctica reiterada a similar persona u objeto, genera efectos semejantes” (p. 200). Para el efecto se ha procedido con la técnica de alfa de Cronbach a partir de los datos obtenidos, los que a continuación se detallan.

Tabla 3

Confiabilidad

<i>Estadísticos de fiabilidad</i>	
Alfa de Cronbach	N° elementos
,82	30

Se aplicó una prueba piloto a diez (10) docentes de la I.E. “Ramón Castilla” de la Red 24, UGEL 04, lo que permitió establecer la validez y confiabilidad del instrumento.

4.5 Procedimiento de Recolección de datos

Antes de la investigación: Se elaboró el cuestionario en base a la ficha técnica, el cuestionario consta de 30 ítems con 5 categorías de respuestas 5 (Completamente de acuerdo), 4 (De acuerdo), 3 (indiferente), 2 (En desacuerdo), 1(Completamente en desacuerdo) y fue validada por los expertos y se aplicó la Prueba piloto para medir la confiabilidad en la I. E. “Ramón Castilla”.

A principios del mes de noviembre del 2016, se solicitó el permiso al Jefe de Gestión Pedagógica de la UGEL 04, profesor Meléndez para visitar las I. E. y ver la posibilidad de aplicar el cuestionario y aceptaron 5 entidades educativas de la Red 24 y 25, I. E. Comercio 62, I.E. Sinchi Roca, I. E. Túpac Amaru, I. E. San Agustín y I.E. Señor de los Milagros, para las encuestas y la I. E. Ramón Castilla para la prueba piloto.

Durante la investigación: Se llegó minutos antes de la hora indicada para coordinar con el personal de recepción y luego se hizo la entrega del cuestionario en forma personal a cada uno de los docentes de la muestra, se dieron las instrucciones en forma precisa y 30 minutos desde el momento que recibían para que resuelvan. La presencia fue toda la mañana o tarde según el horario establecido con los directores para absolver dudas y preguntas. Se empezó esta labor la segunda semana de diciembre.

Después de la investigación: Se empezó a calificar la indagación recogida en Excel donde se ubicaron los valores obtenidos por cada docente, tanto los puntajes parciales como los

totales y se les codificó según las dimensiones y se procedió aplicar las estadísticas respectivas, luego de evaluar la distribución de datos. Al terminar se usó el programa SPSS 22 para encontrar los efectos del estudio y llevar a cabo los análisis según el caso, teniendo presente los objetivos del estudio.

4.6 Métodos de análisis e interpretación de datos

Al término de recojo de los datos, se analizaron éstos, usando el SPSS, versión 22. Al mismo tiempo, se examinó la variable haciendo uso de la estadística descriptiva. Al finalizar, los resultados se presentaron de forma ordenada haciendo uso de tablas de distribución de frecuencias y esquemas de barras.

V. RESULTADOS

5.1 Presentación de resultados

Variable: Actitud del docente frente a estudiantes inclusivos

Como se puede observar en la tabla 4, en cuanto a las actitudes de los maestros de Educación Secundaria con los educandos inclusivos en las entidades educativas de la Red 24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas, 2016, el 83,2% se encuentra en un grado desfavorable y tan solo el 16,8% alcanza el grado favorable. Esto indica que la gran mayoría de los docentes no expresa una adecuada actitud con los educandos inclusivos en las entidades educativas de la Red 24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas, 2016.

Tabla 4

Distribución de frecuencias de las actitudes de los maestros en secundaria frente a los educandos inclusivos

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	DESFAVORABLE	89	83,2
	FAVORABLE	18	16,8
Total		107	100,0

Fuente: Base de datos

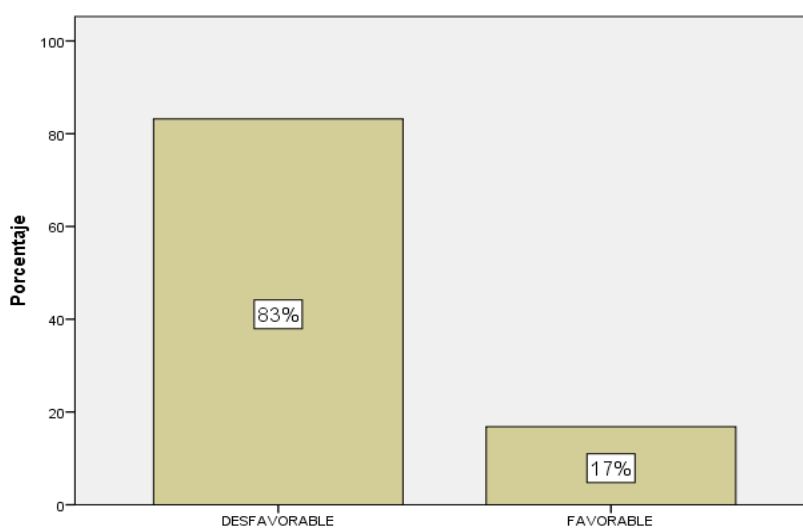


Figura 3. Grado de las actitudes de los maestros en Secundaria con los educandos inclusivos.

Dimensión 1: Actitud optimista

Como se puede observar en la tabla 5, en cuanto a la actitud optimista de los maestros de Educación Secundaria con los educandos inclusivos en las entidades educativas de la Red 24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas, 2016, el 52,3% se encuentra en un grado desfavorable y el 47,7% alcanza el grado favorable. Esto indica que solo un poco menos de la mitad de los docentes muestran una actitud optimista con los educandos inclusivos en las entidades educativas de la Red 24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas, 2016.

Tabla 5

Grado de actitud optimista en los maestros

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	DESFAVORABLE	56	52,3
	FAVORABLE	51	47,7
Total		107	100,0

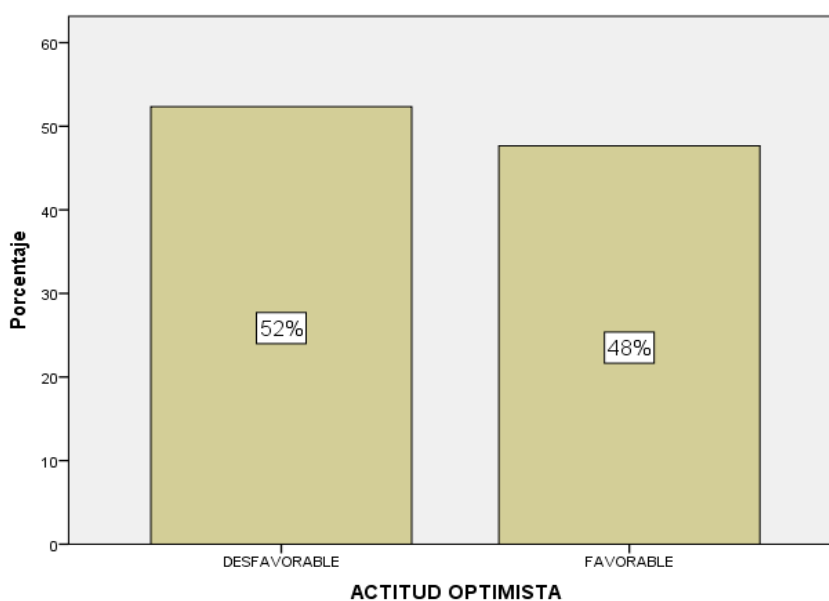


Figura 4. Grado de la actitud optimista de los maestros en Secundaria con los educandos inclusivos.

Dimensión 2: Actitud de rechazo

Como se puede observar en la tabla 6, en cuanto a la actitud de rechazo de los maestros de Educación Secundaria con los educandos inclusivos en las entidades educativas de la Red 24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas, 2016, el 85,0% se encuentra en un grado desfavorable y solo el 15,0% alcanza el grado favorable. Esto indica que son pocos los maestros que asumen una postura negativa frente a la educación inclusiva en las entidades educativas de la Red 24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas, 2016.

Tabla 6

Grado de actitud de rechazo en los maestros

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	DESFAVORABLE	91	85,0
	FAVORABLE	16	15,0
	Total	107	100,0



Figura 5. Grado de la actitud de rechazo de los maestros de Educación Secundaria con los educandos inclusivos.

Dimensión 3: Actitud de escepticismo

Como se puede observar en la tabla 7, en cuanto a la actitud de escepticismo de los maestros de Educación Secundaria con los educandos inclusivos en las entidades educativas de la Red 24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas, 2016, el 86,9% se encuentra en un grado desfavorable y solo el 13,1% alcanza el grado favorable. Esto indica que son pocos los maestros que asumen una postura escéptica o desinteresada con los educandos inclusivos en las entidades educativas de la Red 24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas, 2016.

Tabla 7

Grado de actitud de escepticismo en los maestros

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	DESFAVORABLE	93	86,9
	FAVORABLE	14	13,1
	Total	107	100,0

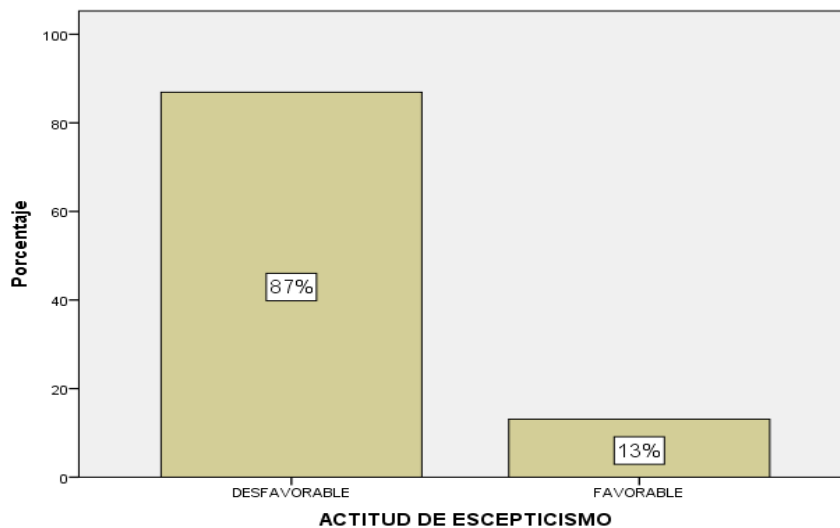


Figura 6. Grado de la actitud de escepticismo de los maestros de Educación Secundaria con los educandos inclusivos.

Dimensión 3: Actitud de responsabilidad social

Como se puede observar en la tabla 8, en cuanto a la actitud de responsabilidad social de los maestros de Educación Secundaria con los educandos inclusivos en las entidades educativas de la Red 24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas, 2016, el 29,0% se encuentra en un grado desfavorable y el 71,0% alcanza el grado favorable. Esto indica que un buen porcentaje asumen una responsabilidad social con los educandos inclusivos en las entidades educativas de la Red 24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas, 2016.

Tabla 8

Grado de actitud de responsabilidad social en los maestros

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	DESFAVORABLE	31	29,0
	FAVORABLE	76	71,0
Total		107	100,0

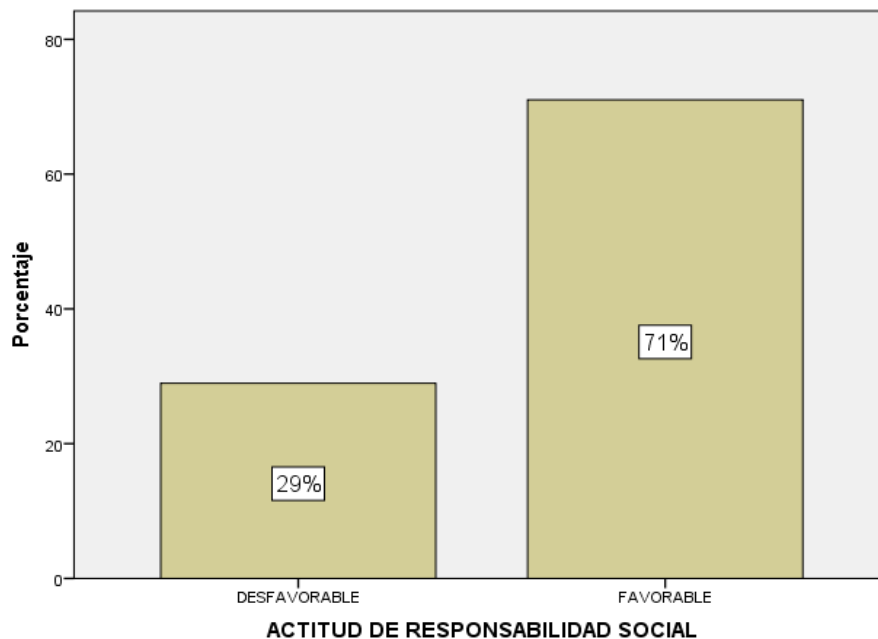


Figura 7. Grado de la actitud de responsabilidad social de los maestros de Educación Secundaria con los educandos inclusivos.

VI. DISCUSIONES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Discusiones

No se expresa una adecuada actitud de los maestros frente a los educandos inclusivos en algunas entidades Educativas de la Red 24 y 25 UGEL 04 del Distrito de Comas, ya que el 83, 2% se encuentra en grado desfavorable. La explicación está resumida en lo que propusieran De Haro, Escabajal y Martínez (2010, párr. 3), cuando manifestaron que los docentes de Secundaria no tienen, desde su preparación, los conocimientos esenciales para acoger y educar a los educandos inclusivos. De acuerdo a Díaz y Franco (2010, párr. 3) solo el 17.3% tiene especialización en Educación especial.

Solo el 47.7% alcanza el grado favorable en Optimismo porque los maestros desconocen muchas veces las características de las personas excepcionales y los postulados de las teorías de la cultura de la diversidad. Por otro lado, como afirma Zaragoza (2003, pp. 212, 213) las actitudes se obtienen en el proceso de socialización. En este sentido se evidencia la falta capacitación a los docentes.

El 85% de maestros acepta a los educandos inclusivos. Por experiencia docente se da el cambio de actitud (Díaz y Franco, 2010, párr.2) en un 73.9%. Esta información es reafirmada por Enero y Moreno (2012) cuando manifiestan que en los docentes predominan las actitudes favorables de aceptación de los derechos que asisten a los educandos con habilidades diferentes referidas a la discapacidad.

Solo el 13,1% de maestros presenta una postura escéptica o desinteresada con los educandos inclusivos, ya sea por falta de conocimiento, experiencia, de capacitación y apoyo o, como dicen Vaughm *et al.* (2001, p. 133) los docentes consideran que quienes toman las decisiones sobre la inclusión están alejados de las aulas.

El 71% de docentes aceptan a los educandos inclusivos como generadores del cambio social que se necesita en la actualidad, en medio de una coyuntura educativa adversa para los estudiantes que presentan alguna discapacidad. Los docentes reconocen la hermosura de la diversidad, incluyendo a los facilitadores como intermediarios para promover resultados articulados en el complejo tema de los educandos inclusivos (López, 2011, p. 53).

Conclusiones

Primera. A consecuencia de los logros generados, se determina que la gran mayoría de los maestros no expresa una adecuada actitud frente a los educandos inclusivos en las entidades educativas de la Red 24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas, 2016. Ello se puede observar en la tabla 4, en cuanto a la actitud de los maestros de Educación Secundaria con los educandos inclusivos en las entidades educativas de la Red 24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas, 2016, el 83,2% se encuentra en un grado desfavorable y tan solo el 16,8% alcanza el grado favorable.

Segunda. Como consecuencia de los logros generados, se determina que menos de la mitad de los maestros muestran una actitud optimista respecto de los educandos inclusivos en las entidades educativas de la Red 24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas, 2016. Ello se puede observar en la tabla 5, en cuanto a la actitud optimista de los maestros de Educación Secundaria con los educandos inclusivos en las entidades educativas de la Red 24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas, 2016, el 52,3% se encuentra en un grado desfavorable y el 47,7% alcanza el grado favorable.

Tercera. A partir de los logros generados, se concluye que hay maestros que asumen una postura de rechazo frente a educandos inclusivos en las entidades educativas de la Red 24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas, 2016. Ello se

puede observar en la tabla 6, en cuanto a la actitud de rechazo de los maestros de Educación Secundaria con los educandos inclusivos en las instituciones educativas de la Red 24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas, 2016, el 85,0% se encuentra en un grado desfavorable y solo el 15,0% alcanza el grado favorable.

Cuarta. A consecuencia de los logros generados, se determina que existen los docentes que asumen una postura escéptica o desinteresada con los educandos inclusivos en las entidades educativas de la Red 24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas, 2016. Ello se puede observar en la tabla 7, en cuanto a la actitud de escepticismo del docente de Educación Secundaria con los estudiantes inclusivos en las entidades educativas de la Red 24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas, 2016, el 86,9% se encuentra en un grado desfavorable y solo el 13,1% alcanza el grado favorable.

Quinta. A consecuencia de los logros generados, se determina que la mayoría de los docentes asumen una responsabilidad social con los educandos inclusivos en las entidades educativas de la Red 24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas, 2016. Ello se puede observar en la tabla 8, en cuanto a la actitud de responsabilidad social del docente de Educación Secundaria con los educandos inclusivos en las entidades educativas de la Red 24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas, 2016, el 29,0% se encuentra en un grado desfavorable y el 71,0% alcanza el grado favorable. Esto indica que hay un gran interés por mejorar las actitudes frente a los educandos inclusivos.

Recomendaciones

- PRIMERA:** El docente tiene que comprender que su labor es muy delicada y trascendente, por eso tiene que informarse sobre enfoques nuevos e investigar al respecto. También resulta necesario que reconozca y valore las cualidades de sus colegas y formen equipo con docentes que ya tienen experiencia y éxito con educandos inclusivos.
- SEGUNDA:** Los docentes, la comunidad educativa y las entidades preocupadas por la educación deben realizar actividades que promuevan la unión, solidaridad y el respeto en la búsqueda de una sociedad nueva, digna de nuestros educandos peruanos.
- TERCERA:** Realizar intercambios de experiencias educativas y sistematizarlos en los GAEPS (previamente formados) y difundirlos en las Redes Educativas de la UGEL a la que se pertenece.
- CUARTA:** Realizar eventos de estimulación favorable con los educandos inclusivos, tales como talleres de Capacitación Emocional para docentes, para poder entender el mundo interno de sí mismos y la problemática de los educandos (vida emocional y rendimiento académico).
- QUINTA:** Gestionar una escuela que brinde un mayor y mejor servicio, donde el respeto a los educandos con habilidades diferentes sea real, se viva la solidaridad y se practique la democracia, autonomía, la resiliencia y el empoderamiento de las personas integrantes de la comunidad educativa.

CAPÍTULO VII. REFERENCIAS

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Necesidades Educativas en el aula: guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Aleman, I. y Villuendas, M. (2004). Actitudes del profesorado hacia el alumno con Necesidades Educativas Especiales. Revista *Convergencia*, de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de la ciudad de México. Toluca.
- Angelino, M. (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad: Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Arap, M. (2015). *Actitud Docente e Inclusión Educativa: un estudio de caso sobre la influencia de la Actitud en la práctica Docente en clases inclusivas*. Montevideo: Universidad de República de Uruguay.
- Arlett, C. et al. (2011). *La Educación inclusiva en España*. Clínica Jurídica “La Educación Inclusiva en España”. Instituto de Derechos Humanos. “Bartolomé de las Casas”. Universidad Carlos III de Madrid. Recuperado de http://www.tiempodelosderechos.es/docs/ene13/num_29.pdf
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Artavia, J. (2005). Actitudes de los docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas específicas. Revista *Pensamiento Actual*. Universidad de Costa Rica. Vol. 5, n.º6, 2005, pp. 61-70.
- 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 education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.

- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusión: a review Of the literatura. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2) ordinary school in one, 129-147. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/o8856250210129056>
- Blanco, R. (2001). *La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo*. Artículo en: Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar, 3. Recuperado de <http://www.educaciónenvalores.org/IMG/pdf/Blancoatencióna la diversidad.pdf>.
- Buenestado, M. (2013). *Predicción de las actitudes hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación*. (Tesis de maestría). Universidad de Córdoba. España. Recuperado de <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/12787/Buenestado%20fFernandez.pdf?sequence=1>
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. (Tesis Doctorado). Universidad de Alicante. Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf.
- Congreso de la República del Perú, (2003). Ley N.º 28044, Ley General de Educación. <http://www.ccec.edu.pe/files/pdfs/Reglamento-Ley-N-28044.pdf>
http://www.conadisperu.gob.pe/web/documentos/pio_convencion/pio.pdf
- Congreso de la República del Perú, (2012). Ley N.º 29973, Ley general de la persona con discapacidad. Recuperado de <http://www.conadisperu.gob.pe/web/documentos/2012/politica/ley29973.pdf>
- Cook, B; Tarkeley, M; Cook, y Landrum, T (2000). Teachers attitudes toward their included students with disabilities. *Excepcional children*, 67 (1), 115-135.
- Defensoría del Pueblo. (2007). Informe N.º 127 de la Defensoría del Pueblo: *Educación Inclusiva: Educación para todos*. Supervisión de la política educativa para niños y niñas con discapacidad en escuelas regulares. Lima: Defensoría del Pueblo.

Defensoría del Pueblo. (2011). Informe Defensorial N.º 155: *La situación de los niños y niñas con discapacidad*. Lima: Defensoría del Pueblo.

De Haro, R; Escabajal, A y Martínez, R. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. Publicado en Revista *Educación Inclusiva*. Vol.3 N.º1, Universidad de Murcia. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/5-9.pdf>

Díaz, M. (2002). El factor actitudinal en la atención a la diversidad. Revista *Curriculum y Formación del Profesorado* 6 (1-2). Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/1248475003.pdf.

Díaz, O. y Franco, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los Docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008. Revistas del Instituto de Estudio en Educación Universidad del Norte, 12. Recuperado de <http://científicas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1117/695>

Diccionario Virtual (2010-2014). Definición de Actitud. Recuperado de: <http://definición.de/actitud>

Diestra, R. (2010). Informe presentado al III Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva-2010: *“Ayúdame a ser feliz y descubrir cosas nuevas”*. Lima.

Dubovick y Takaichi, S. (1994). *El número a través del juego. Una visión constructivista*. Colombia: Actilibro.

Enero, K y Moreno, C. (2012). *Actitudes de los docentes hacia las personas con discapacidad y desarrollo de Habilidades en estudiantes incluidos en el nivel de Primaria del Distrito de Villa El Salvador*. (Tesis de Maestría). Universidad César Vallejo. Perú.

Fernández, A. (1999). *Estudio de Actitudes del Profesorado de Vizcaya hacia la integración escolar*. Simposio. Retos en la Respuesta al retraso mental en la vida adulta: Formación, oportunidades y calidad de vida. Salamanca.

- Gallego, C. (1999). *Los Grupos de Apoyo entre profesores otra forma de entender el apoyo*. Comunicación presentada en el Congreso Internacional. Reto Social para el próximo milenio: "Educación para la Diversidad" 25 aniversario de AEDES, Madrid, España.
- Gonzales, M., Cardona, M., Gómez, P. y Vallís, A. (2001). *Un instrumento para valorar las creencias y percepciones del profesorado hacia la inclusión*. Comunicación presentada en el I Congreso Nacional de Atención a la Diversidad, Elche, Alicante.
- Granada, Porres & Sanhueza (2013). *Actitud de los profesores hacia la inclusión Educativa*. Papeles de trabajo. Centro de estudios disciplinarios en Fonolingüística y Antropología. Socio-cultural. Chile. Recuperado en versión on line ISSN 1852-4508.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6.^a Ed.). México D.F: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Herrera, T. (2012). *Actitudes hacia la Educación Inclusiva en Docentes de Primaria de los Liceo Navales del Callao*. (Tesis de Maestría). Universidad San Ignacio de Loyola. Lima.
- Herrero, A. (2004). Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad. *Comunidad Educativa*, 263, 15-22
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2006). Resultados de la Encuesta Nacional Continua - ENCO. Semestre. Recuperado de <http://www.inei.gob.pe/biblioineipub/bancopub/Est/Lib0692/libro.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2012). Nota de Prensa N° 203: realiza por primera vez encuesta especializada sobre Discapacidad. Recuperado de <http://www.inei.gob.pe/web/NotaPrensa/Attach/15434.pdf>
- Jiménez, M., Trens, Díaz, M. y Carballo, R. (2006). Respuesta Educativa a la diversidad desde la Perspectiva del profesorado de la ESO: Estudio en la Comunidad Autónoma de la Rioja. *Contextos educativos*, 8-9, 33-50.

- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54. Recuperado de <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/download/23/140>.
- Martínez, M (2012). *Valores, actitudes, prejuicios y estereotipos*. Recuperado de <http://psicologíasocialyuorlankamartínez.blogspot.com/2012/08/diferentes-definiciones-de-actitud-la.html>.
- Ministerio de Educación (2005). Atención a la diversidad. Programación curricular. EUNED.
- Ministerio de Educación (2006). Directiva N° 001-2006 – VMGP/DINEI/UEE referente a las Normas para la matrícula de estudiantes con NEE en instituciones educativas inclusivas y en centros y Programas de educación Básica Especial. Perú: *Diario Oficial El Peruano*.
- Ministerio de Educación (2006). Directiva N° 76 – 2006 – VMGP/DINEBE, Normas complementarias para la conversión de los centros de educación básica especial-CEBE-y los servicios de apoyo y asesoramiento a las necesidades educativas especiales-SAANEE. Perú. *Diario Oficial El Peruano*.
- Ministerio de Educación (2010) Resolución Viceministerial 0020-2010-ED sobre el Establecimiento del III Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación inclusiva -2010. Directiva N° 026-2010 ME/VMGP-DIGEBE. Perú. *Diario Oficial El Peruano*. 31 de marzo.
- Ministerio de Educación (2012). Decreto Supremo N° 011-2012-ED, Reglamento de la Ley N° 28044, Perú: *Diario Oficial El Peruano*.
- Morales, F. (1999). Relaciones entre Actitud y conducta. Eds. *Psicología Social* (pp. 207-213). Mc Graw-Hill.
- Naranjo, M. (2010). *Factores que favorecen el desarrollo de una Actitud Positiva hacia las actividades Académicas*. Buenos Aires: Noveduc. Libros.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). Resolución aprobada por la Asamblea General 61/106. *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.

- Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial (2011). Informe Mundial sobre la discapacidad 158.
- Palacios, A. y Bariff, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Grupo Editorial Cinca.
- Reynoso, N. (2008). *Actitudes de Docentes ante la innovación curricular*. (Tesis de Maestría). México: Universidad Autónoma. Juárez.
- Rivas, C. (2016). *Educación Inclusiva*. Ponencia. 6/11/2016.
- Rodríguez, F. y Calle (2013). *Actitud Docente frente a la Educación inclusiva*. Ecuador: Universidad de Cuenca.
- Ruiz, R. (2010). *Actitudes que tienen los docentes de la Educación Básica Regular hacia la Educación Inclusiva*. (Tesis de Maestría) Universidad César Vallejo, Perú.
- Saavedra, M., Hernández, A., Ortega, L. (2014). *Estudio de caso de dos experiencias ganadoras al III Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva*. (Tesis de Maestría). Universidad Pontificia Católica del Perú.
- Sales, A., Moliner, O. y Sanchiz, M. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la Formación Inicial del Profesorado, *Revista electrónica Interuniversitaria de formación de Profesorado*. Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/uplodedfiles/articulos/1227734006.pdf>.
- Salkind, N. (1998). *Método de Investigación*. México: Prentice Hall.
- Sánchez, C. y Reyes, M (1998). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Visión Universitaria. Lima. Mantaro
- Sánchez, S., Mesa, C. & Cabo, N. (1996). *Construcción de Escalas de Actitudes de Tolerancia y Cooperación para un contexto multicultural*. Universidad de Granada. Campus de Melilla.

Santillana, (2010). *Inclusión y Diversidad*. Perú. Eds. Santillana.

Skliar, C. (2008). *Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente*. En Gentili, P. *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. FLACSO. Buenos Aires.

Sruggs, T. y Mastropieri, M. (1996). Teacher perceptions of menstreaming of inclusion, 1958-1995: A research sythesis. *Exceptional children*, 63 (1), 59-74.

Soodak, Podell y Lehman (1998). Teacher, student and school atributes as predictors of Teachers' responses to inclusion. *The journal of special Education*, 31 (4), 480-497.

Tovar, T. (2006). *Aprender vida. La educación de las personas con discapacidad*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.

UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje*. New York.

UNESCO (1994). *Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. España: Centro de publicaciones de la Secretaria General Técnica.

Vásquez, L. (2010). *Actitudes de los profesores hacia la inclusión de Escolares en un Centro Educativo de Básica Especial del Distrito de Bellavista*. (Tesis de Maestría) Universidad San Ignacio de Loyola, Perú.

Vaughm y colaboradores (2001). Instructional grouping for Reading for students with L.D: Implications for practice. *Intervention in school and clinic*, 36(3), 131-134

Verdugo, A. y León, A. (1995). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. España: Siglo XXI.

Zaragoza, J. (2003). *Actitudes del Profesorado de Secundaria Obligatoria hacia la evaluación de aprendizajes de los alumnos*. Universidad Autónoma de Barcelona.

ANEXOS

A. MATRIZ DE CONSISTENCIA

TITULO: ACTITUDES DE LOS DOCENTES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA FRENTE A EDUCANDOS INCLUSIVOS

PROBLEMA	OBJETIVO	VARIABLE	MÉTODO Y DISEÑO	POBLACIÓN CENSAL	TÉCNICA E INSTRUMENTO
<p>¿Cuál es el grado de las actitudes de los docentes en educación secundaria frente a los educandos de las entidades educativas de la Red N° 24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas?</p>	<p>GENERAL: Determinar el grado de las actitudes de los docentes en educación secundaria frente a educandos inclusivos de las entidades educativas de la Red N° 24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas.</p> <p>ESPECÍFICOS: 1.-Determinar el grado de optimismo que tienen los docentes en educación secundaria frente a los educandos inclusivos de las instituciones educativas de la Red N°24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas. 2.-Determinar el grado de Rechazo que tienen los docentes en educación Secundaria frente a los educandos inclusivos de las entidades educativas de la Red N°24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas. 3.-Determinar el grado de escepticismo que tienen los docentes en educación secundaria frente a los educandos inclusivos de las entidades educativas de la Red N° 24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas. 4.-Determinar el grado de Responsabilidad Social que tienen los docentes en educación secundaria frente a educandos inclusivos de las entidades educativas de la Red N°24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas.</p>	<p>Actitudes de los Docentes</p> <p>DIMENSIONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Optimismo • Rechazo • Escepticismo • Responsabilidad social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de investigación: ✓ Básica. • Enfoque: ✓ Cuantitativo • Método de investigación: ✓ Descriptivo. • Diseño de investigación: ✓ No experimental – transversal. ✓ Descriptivo simple 	<ul style="list-style-type: none"> • Población: 107 docentes • Población Censal: -23 docentes de la I.E. Comercio 62. -28 docentes de la I.E.2022. -11 docentes de la I.E. 2085 -26 docentes de la I.E. 3055. -19 docentes de la I.E. 3066. 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica: ✓ Encuesta. • Instrumento: ✓ Cuestionario

ACTITUDES DE LOS DOCENTES FRENTE A LOS EDUCANDOS INCLUSIVOS

DATOS GENERALES

- 1.SEXO.....2. EDAD.....
 3.ESTADO CIVIL.....4. ESPECIALIDAD.....
 5.SITUACIÓN LABORAL CONTRATADO () NOMBRADO () 6. AÑOS DE E.....

INSTRUCCIONES:

- a) El cuestionario es totalmente confidencial y anónimo.
 b) Cada respuesta es una opinión.
 c) Marque con X la respuesta que se acerque más a su forma de pensar.
 d) Los significados de la respuesta son los siguientes:
 5 (Completamente de acuerdo) 4 (De acuerdo)
 3 (Indiferente)
 2 (En desacuerdo) 1(Completamente en desacuerdo)

¡GRACIAS, POR CONTRIBUIR A LO QUE LOS ALUMNOS QUIEREN SER!

ITEMS	C.A 5	D.A. 4	I 3	E.D. 2	C.D. 1
1. Permite Ud. en su aula alumnos con habilidades diferentes.					
2. Según las normas los alumnos inclusivos deberían tener las mismas oportunidades de estudiar que cualquier otro alumno.					
3. Apoyo a los alumnos con habilidades diferentes que no tienen una personalidad equilibrada como los demás estudiantes.					
4. Muchos educandos con habilidades diferentes hacen trabajos competentes.					
5. Los alumnos inclusivos no llegarán a ser como los estudiantes normales.					
6. Recibe cursos de capacitación sobre la atención a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.					
7. Los educandos inclusivos pueden hacer las cosas como cualquier otro adolescente.					
8. La educación de educandos inclusivos debería ser de calidad.					
9. Un trabajo sencillo y repetitivo es lo más apropiado para los educandos inclusivos.					
10. Los educandos inclusivos deberían estudiar con alumnos de su mismo problema.					

11. Los alumnos con habilidades diferentes deberían mantenerse apartados de la sociedad.					
12. No tengo interés de trabajar con educandos inclusivos.					
13. Los alumnos con habilidades diferentes deberían ser recluidos en instalaciones especiales.					
14. Si tuviera un familiar con discapacidad evitaría comentarlo con otras personas.					
15. Trabajar con educandos inclusivos no me hace sentir bien.					
16. A unos educandos inclusivos les gusta el deporte y a otros danza.					
17. Los alumnos inclusivos no se si tienen buen avance en sus tareas.					
18. Me gusta estar frente a los alumnos que son y actúan diferente.					
19. No estoy interesado(a) en la educación especial.					
20. Los alumnos con habilidades diferentes no sé si tendrán buen futuro.					
21. Me molesta que en mi aula haya un alumno inclusivo.					
22. Me es igual tener alumnos con habilidades diferentes en mi clase.					
23. Pienso que la metodología a usar para enseñar a los educandos inclusivos no repercute en su aprendizaje.					
24. No creo que un alumno inclusivo aprenda.					
25. Los alumnos inclusivos no tienen habilidades ni destrezas.					
26. Los alumnos tienen una edad mental que no corresponde a su edad cronológica.					
27. Pienso que los alumnos inclusivos no necesitan apoyo de sus compañeros.					
28. Ud. Se capacita constantemente para mejorar su enseñanza con estudiantes inclusivos.					
29. Los educandos inclusivos necesitan apoyo de un docente especializado.					
30. Los alumnos inclusivos son poco constantes.					

OBSERVACIONES.....

SUGERENCIAS.....

Octubre, 2016.

SOLICITO: Validación de instrumento de investigación

Mgtr. Sara M. López Mallqui.

Yo, Gladiz Valvina Navarro Hidalgo, estudiante de CAM de la Universidad César Vallejo, me dirijo respetuosamente a usted para expresarle lo siguiente:

Que siendo necesario contar con la validación de los instrumentos para recolectar datos que me permitan llevar a cabo la investigación titulada **“Actitudes de los docentes en educación secundaria frente a los educandos inclusivos en las entidades educativas de la Red N°24 y 25, UGEL 04 del distrito de Comas, 2016”**; solicito a usted tenga a bien validar, como juez experto en el tema, el instrumento elaborado por mi persona; para ello acompaño los documentos siguientes:

- Instrumentos de Investigación
- Matriz de consistencia del proyecto
- Formatos para evaluar los instrumentos
- Matriz de operacionalización de las variables

Agradeciendo por anticipado su participación a la presente, es propicia la oportunidad para expresarle las muestras de mi especial consideración y estima personal.

Le agradezco anticipadamente por la atención a la presente solicitud.

Lima, 12 de Octubre de 2016

CERTIFICADO DE VALIDEZ DEL INSTRUMENTO QUE MIDE ACTITUD DE LOS DOCENTES FRENTE A LOS EDUCANDOS INCLUSIVOS

N.º	DIMENSIONES /ITEMS	PERTENENCIA (1)		RELEVANCIA (2)		CLARIDAD (3)		OBSERVACIONES
		SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
Dimensión: OPTIMISMO								
1.	Un trabajo sencillo y repetitivo es lo más apropiado para los educandos inclusivos.	✓		✓		✓		
2.	Los alumnos inclusivos tienen una edad mental que no corresponde a su edad cronológica.	✓		✓		✓		
3.	Me gusta estar frente a los alumnos que son y actúan diferente.	✓		✓		✓		
4.	Me es igual tener alumnos con habilidades diferentes en mi clase.	✓		✓		✓		
5.	Apoyo a los alumnos con habilidades diferentes que no tienen una personalidad equilibrada como los demás estudiantes.	✓		✓		✓		
Dimensión: RECHAZO								
6.	Los alumnos con habilidades diferentes deberían mantenerse apartados de la sociedad.	✓		✓		✓		
7.	Me molesta que en mi aula haya un alumno inclusivo.	✓		✓		✓		
8.	Los educandos inclusivos deberían estudiar con alumnos de su mismo problema.	✓		✓		✓		
9.	Trabajar con educandos inclusivos no me hace sentir bien.	✓		✓		✓		
10.	Los educandos inclusivos no tienen habilidades ni destrezas.	✓		✓		✓		
11.	Los alumnos inclusivos son poco constantes.	✓		✓		✓		
12.	No tengo interés de trabajar con educandos inclusivos.	✓		✓		✓		
13.	No estoy interesado (a) en la educación especial.	✓		✓		✓		
Dimensión : ESCEPTICISMO								

14. Los educandos inclusivos no llegarán a ser como los estudiantes normales.	✓		✓		✓		
15. Los alumnos con habilidades diferentes no sé si tendrán buen futuro.	✓		✓		✓		
16. Los alumnos con habilidades diferentes deberían ser recluidos en instalaciones especiales.	✓		✓		✓		
17. Si tuviera un familiar con discapacidad evitaría comentarlo con otras personas.	✓		✓		✓		
18. Los alumnos inclusivos no sé si tienen buen avance en sus tareas.	✓		✓		✓		
19. Pienso que la metodología a usar para enseñar a los alumnos inclusivos no repercute en su aprendizaje.	✓		✓		✓		
20. No creo que el educando inclusivo aprenda.	✓		✓		✓		
Dimensión: RESPONSABILIDAD SOCIAL.							
21. Pienso que los alumnos inclusivos no necesitan de apoyo de sus compañeros.	✓		✓		✓		
22. Usted se capacita constantemente para mejorar su enseñanza con los estudiantes inclusivos	✓		✓		✓		
23. Los educandos inclusivos necesitan apoyo de un educador especializado.	✓		✓		✓		
24. Según las normas los educandos inclusivos deberían tener las mismas oportunidades de estudiar que cualquier otro alumno.	✓		✓		✓		
25. Recibe cursos de capacitación sobre atención a estudiantes con necesidades educativas especiales.	✓		✓		✓		
26. Los educandos inclusivos pueden hacer las cosas como cualquier otro adolescente.	✓		✓		✓		
27. La educación de los educandos inclusivos debería ser de calidad.	✓		✓		✓		

28. Permite Ud. en su aula alumnos con habilidades diferentes.	✓		✓		✓	
29. Muchos educandos con habilidades diferentes hacen trabajos competentes.	✓		✓		✓	
30. A unos educandos inclusivos le gusta el deporte y a otros la danza.	✓		✓		✓	

OBSERVACIONES (PRECISAR SI HAY SUFICIENCIA):.....Si tienen suficiencia.....

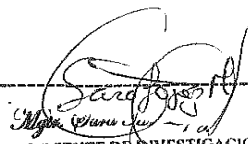
OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable () Aplicable después de corregir () No aplicable ()

APELLIDOS Y NOMBRES DEL JUEZ:..... Mgtr. Lopez Malqui Sara M. DNI. 48603882.....

ESPECIALIDAD DEL EVALUADOR:..... Educación Primaria - Investigación.....

..10 de Diciembre de 2016.

Mgtr. /Dr.


Mgtr. Sara M. Lopez Malqui
DOCENTE DE INVESTIGACION

- (1) Pertinencia: el ítem, al concepto teórico formulado
 - (2) Relevancia: el ítem es apropiado para presentar al componente o dimensión especificada del constructo.
 - (3) Claridad: se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.
- Nota: suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

INFORME SOBRE JUICIO DE EXPERTO DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

I. DATOS GENERALES:

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO : López Malqui, Sara Marleny
 INSTITUCIÓN DONDE LABORAL : Docente Ugel 06- ATE.
 INSTRUMENTO MOTIVO DE EVALUACIÓN : Actitud docente frente a estudiantes inclusivos

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA			
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado.																				✓
2. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables.																				✓
3. ACTUALIZACIÓN	Está adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.																				✓
4. ORGANIZACIÓN	Esta organizado en forma lógica.																				✓
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos cuantitativos y cualitativos.																				✓
6. INTENCIONALIDAD	Es adecuado para valorar el instrumento.																				✓
7. CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos científicos.																				✓
8. COHERENCIA	Entre las variables, dimensiones, indicadores e ítems.																				✓
9. METODOLOGÍA.	La estrategia responde al propósito de la investigación.																				✓
10. PERTINENCIA	El cuestionario es aplicable.																				✓

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

Existe suficiencia del instrumento.

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

95%

FECHA:

FIRMA DEL EXPERTO:



DNI: 40603982 DOCENTE DE INVESTIGACIÓN

Teléf.: 945043348

CERTIFICADO DE VALIDEZ DEL INSTRUMENTO QUE MIDE ACTITUD DE LOS DOCENTES FRENTE A LOS EDUCANDOS INCLUSIVOS

N.º	DIMENSIONES /ITEMS	PERTENEN CIA (1)		RELEVAN CIA (2)		CLARIDA D (3)		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Dimensión: OPTIMISMO								
1.	Un trabajo sencillo y repetitivo es lo más apropiado para los educandos inclusivos.	✓		✓		✓		
2.	Los alumnos inclusivos tienen una edad mental que no corresponde a su edad cronológica.	✓		✓		✓		
3.	Me gusta estar frente a los alumnos que son y actúan diferente.	✓		✓		✓		
4.	Me es igual tener alumnos con habilidades diferentes en mi clase.	✓		✓		✓		
5.	Apoyo a los alumnos con habilidades diferentes que no tienen una personalidad equilibrada como los demás estudiantes.	✓		✓		✓		
Dimensión: RECHAZO								
6.	Los alumnos con habilidades diferentes deberían mantenerse apartados de la sociedad.	✓		✓		✓		
7.	Me molesta que en mi aula haya un alumno inclusivo.	✓		✓		✓		
8.	Los educandos inclusivos deberían estudiar con alumnos de su mismo problema.	✓		✓		✓		
9.	Trabajar con educandos inclusivos no me hace sentir bien.	✓		✓		✓		
10.	Los educandos inclusivos no tienen habilidades ni destrezas.	✓		✓		✓		
11.	Los alumnos inclusivos son poco constantes.	✓		✓		✓		
12.	No tengo interés de trabajar con educandos inclusivos.	✓		✓		✓		
13.	No estoy interesado (a) en la educación especial.	✓		✓		✓		
Dimensión : ESCEPTICISMO								

14. Los educandos inclusivos no llegarán a ser como los estudiantes normales.	✓		✓		✓	
15. Los alumnos con habilidades diferentes no sé si tendrán buen futuro.	✓		✓		✓	
16. Los alumnos con habilidades diferentes deberían ser reclusos en instalaciones especiales.	✓		✓		✓	
17. Si tuviera un familiar con discapacidad evitaría comentarlo con otras personas.	✓		✓		✓	
18. Los alumnos inclusivos no sé si tienen buen avance en sus tareas.	✓		✓		✓	
19. Pienso que la metodología a usar para enseñar a los alumnos inclusivos no repercute en su aprendizaje.	✓		✓		✓	
20. No creo que el educando inclusivo aprenda.	✓		✓		✓	
Dimensión: RESPONSABILIDAD SOCIAL.						
21. Pienso que los alumnos inclusivos no necesitan de apoyo de sus compañeros.	✓		✓		✓	
22. Usted se capacita constantemente para mejorar su enseñanza con los estudiantes inclusivos	✓		✓		✓	
23. Los educandos inclusivos necesitan apoyo de un educador especializado.	✓		✓		✓	
24. Según las normas los educandos inclusivos deberían tener las mismas oportunidades de estudiar que cualquier otro alumno.	✓		✓		✓	
25. Recibe cursos de capacitación sobre atención a estudiantes con necesidades educativas especiales.	✓		✓		✓	
26. Los educandos inclusivos pueden hacer las cosas como cualquier otro adolescente.	✓		✓		✓	
27. La educación de los educandos inclusivos debería ser de calidad.	✓		✓		✓	

28. Permite Ud. en su aula alumnos con habilidades diferentes.	✓		✓		✓		
29. Muchos educandos con habilidades diferentes hacen trabajos competentes.	✓		✓		✓		
30. A unos educandos inclusivos le gusta el deporte y a otros la danza.	✓		✓		✓		


OBSERVACIONES (PRECISAR SI HAY SUFICIENCIA):.....Si tienen suficiencia.....

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable / Aplicable después de corregir () / No aplicable ()

APELLIDOS Y NOMBRES DEL JUEZ: Dr. Aguirre Chávez Felipe: DNI. 40101156.

ESPECIALIDAD DEL EVALUADOR: Metodólogo en investigación.

05 de diciembre de 2016.


 Mgtr. /Dr. Aguirre Chávez Felipe.

- (1) Pertinencia: el ítem, al concepto teórico formulado
 - (2) Relevancia: el ítem es apropiado para presentar al componente o dimensión especificada del constructo.
 - (3) Claridad: se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.
- Nota: suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

INFORME SOBRE JUICIO DE EXPERTO DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

I. DATOS GENERALES:

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO : Felipe Aguirre Chávez
 INSTITUCIÓN DONDE LABORAL : Universidad Nacional de Educación EPG.
 INSTRUMENTO MOTIVO DE EVALUACIÓN : Actitud docente frente a estudiantes inclusivos

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA				
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado.																				✓	
2. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables.																				✓	
3. ACTUALIZACIÓN	Está adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.																				✓	
4. ORGANIZACIÓN	Esta organizado en forma lógica.																				✓	
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos cuantitativos y cualitativos.																				✓	
6. INTENCIONALIDAD	Es adecuado para valorar el instrumento.																				✓	
7. CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos científicos.																				✓	
8. COHERENCIA	Entre las variables, dimensiones, indicadores e ítems.																				✓	
9. METODOLOGÍA.	La estrategia responde al propósito de la investigación.																					✓
10. PERTINENCIA	El cuestionario es aplicable.																				✓	

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

El instrumento cuenta con validez y es pertinente en aplicación.

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

86 %

FECHA: 05-12-16

 FIRMA DEL EXPERTO: 

DNI: 50191156

Teléf.:

CERTIFICADO DE VALIDEZ DEL INSTRUMENTO QUE MIDE ACTITUD DE LOS DOCENTES FRENTE A LOS EDUCANDOS INCLUSIVOS

N.º	DIMENSIONES /ITEMS	PERTENENCIA (1)		RELEVANCIA (2)		CLARIDAD (3)		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Dimensión: OPTIMISMO								
1.	Un trabajo sencillo y repetitivo es lo más apropiado para los educandos inclusivos.	✓		✓		✓		
2.	Los alumnos inclusivos tienen una edad mental que no corresponde a su edad cronológica.	✓		✓		✓		
3.	Me gusta estar frente a los alumnos que son y actúan diferente.	✓		✓		✓		
4.	Me es igual tener alumnos con habilidades diferentes en mi clase.	✓		✓		✓		
5.	Apoyo a los alumnos con habilidades diferentes que no tienen una personalidad equilibrada como los demás estudiantes.	✓		✓		✓		
Dimensión: RECHAZO								
6.	Los alumnos con habilidades diferentes deberían mantenerse apartados de la sociedad.	✓		✓		✓		
7.	Me molesta que en mi aula haya un alumno inclusivo.	✓		✓		✓		
8.	Los educandos inclusivos deberían estudiar con alumnos de su mismo problema.	✓		✓		✓		
9.	Trabajar con educandos inclusivos no me hace sentir bien.	✓		✓		✓		
10.	Los educandos inclusivos no tienen habilidades ni destrezas.	✓		✓		✓		
11.	Los alumnos inclusivos son poco constantes.	✓		✓		✓		
12.	No tengo interés de trabajar con educandos inclusivos.	✓		✓		✓		
13.	No estoy interesado (a) en la educación especial.	✓		✓		✓		
Dimensión : ESCEPTICISMO								

28. Permite Ud. en su aula alumnos con habilidades diferentes.	✓		✓		✓	
29. Muchos educandos con habilidades diferentes hacen trabajos competentes.	✓		✓		✓	
30. A unos educandos inclusivos le gusta el deporte y a otros la danza.	✓		✓		✓	


OBSERVACIONES (PRECISAR SI HAY SUFICIENCIA):.....Si tienen suficiencia.....

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable () Aplicable después de corregir () No aplicable ()

APELLIDOS Y NOMBRES DEL JUEZ: Magtr. Tafur Mollqui Raul F. DNI. 3188 8 991

ESPECIALIDAD DEL EVALUADOR: Educación - Investigación

10 de febrero de 2017.


Magtr. Tafur Mollqui Raul F.

INFORME SOBRE JUICIO DE EXPERTO DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

I. DATOS GENERALES:

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO : TAFER CALVO RAMA E.
 INSTITUCIÓN DONDE LABORAL : UNEDU INVESTIGACIÓN
 INSTRUMENTO MOTIVO DE EVALUACIÓN : ACTIVOS SOCIALES

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA				
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado.																				✓	
2. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables.																				✓	
3. ACTUALIZACIÓN	Está adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.																			✓		
4. ORGANIZACIÓN	Esta organizado en forma lógica.																				✓	
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos cuantitativos y cualitativos.																				✓	
6. INTENCIONALIDAD	Es adecuado para valorar el instrumento.																				✓	
7. CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos científicos.																				✓	
8. COHERENCIA	Entre las variables, dimensiones, indicadores e ítems.																				✓	
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación.																				✓	
10. PERTINENCIA	El cuestionario es aplicable.																				✓	

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

El instrumento cuenta con validez de contenido para su aplicación.

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

95%

FECHA:

FIRMA DEL EXPERTO: 

DNI: 3189 8991

Teléf.: 95 205 91 95

F. Base de Datos de la variable Actitud de los Docentes.

N°orden	Dimensión 1: Optimismo						Dimensión 2: Pefezao						Dimensión 3: Respetuismo						Dimensión 4: Responsabilidad social						TOTAL FINAL											
	9	16	18	21	23	TOTAL	11	21	10	15	25	29	12	19	TOTAL	5	20	13	14	17	23	24	TOTAL	27		28	29	2	6	7	1	4	16	#	TOTAL	
1	2	2	3	4	4	17	1	2	2	4	2	5	1	1	16	4	2	1	1	2	2	2	14	2	1	2	1	2	1	5	6	2	5	25	74	
2	5	5	5	5	5	25	2	1	2	3	2	1	2	1	14	5	1	2	2	2	2	2	16	1	1	1	1	2	2	1	5	1	5	30	85	
3	5	2	1	2	5	15	2	2	2	4	1	1	2	2	16	5	2	2	2	2	2	2	17	2	1	2	2	3	2	5	5	2	5	29	77	
4	4	5	4	1	4	16	2	1	1	3	1	1	1	1	10	1	1	1	1	1	2	1	8	4	1	1	5	2	2	4	4	1	5	49	85	
5	1	1	1	1	2	6	1	2	2	1	2	1	1	1	8	2	1	2	2	1	2	1	10	1	2	2	2	2	2	5	4	1	5	25	55	
6	2	2	2	2	2	10	1	2	1	3	1	1	1	1	8	5	2	2	1	2	2	1	15	4	2	1	2	2	2	5	5	3	5	31	72	
7	4	4	4	4	4	16	1	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	14	4	2	1	1	1	2	4	2	1	4	38	81	
8	4	1	1	4	2	12	1	1	2	2	2	4	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	13	4	2	1	2	1	2	4	1	2	4	35	85	
9	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	2	2	16	4	2	2	2	2	2	2	17	4	2	2	2	2	1	5	4	1	5	31	78	
10	2	2	4	2	4	14	2	2	3	3	2	2	2	2	20	4	3	2	2	2	2	2	17	4	2	2	2	1	2	4	2	2	4	37	76	
11	2	4	2	4	2	14	5	1	2	2	1	4	2	1	14	4	2	3	1	2	2	2	14	1	1	1	3	1	2	5	4	2	5	35	67	
12	2	1	4	1	2	10	1	1	4	2	1	4	2	1	16	4	4	4	1	1	1	1	13	5	1	1	2	2	3	4	5	2	5	30	69	
13	5	2	5	1	1	14	1	5	5	4	2	5	5	1	28	1	5	5	2	1	1	1	16	3	1	1	3	1	3	1	4	3	5	35	61	
14	2	4	2	2	2	12	3	3	4	1	1	4	4	4	22	2	4	4	1	1	2	1	15	1	1	2	5	2	4	4	2	3	4	28	77	
15	2	1	4	1	4	12	5	4	1	4	2	2	1	1	16	1	4	1	1	2	2	2	13	1	2	1	2	2	2	4	4	1	3	1	21	62
16	4	1	4	1	2	11	1	1	2	1	1	1	1	1	9	1	4	1	1	1	1	1	10	2	1	1	1	1	4	5	1	4	2	34	54	
17	4	1	4	1	4	14	1	3	4	2	3	1	1	1	16	3	1	1	1	1	1	1	9	4	2	1	1	1	5	5	5	1	5	31	70	
18	4	4	4	4	2	18	2	2	4	4	2	4	4	4	24	2	2	4	2	2	2	2	16	4	2	2	3	2	4	4	4	4	2	4	30	88
19	2	2	4	4	2	14	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	5	2	2	2	2	19	4	2	2	4	2	2	4	2	2	4	28	81	
20	5	2	4	2	2	15	2	2	2	2	2	5	5	5	27	2	2	4	2	1	4	4	19	2	2	4	5	1	1	5	4	2	5	31	92	
21	5	2	4	2	2	14	1	2	4	1	1	1	1	1	13	2	4	1	1	1	2	2	13	2	2	2	5	2	1	5	4	2	5	30	86	
22	1	1	4	1	2	9	1	1	4	2	4	5	4	1	18	2	1	1	1	1	1	1	11	1	1	1	5	3	2	3	4	3	5	30	65	
23	2	1	4	4	4	15	1	1	2	2	2	4	2	2	16	4	2	1	1	2	2	2	14	1	1	1	5	3	2	3	4	3	4	30	85	
24	4	3	3	4	2	17	1	4	2	1	4	1	3	1	17	4	5	2	1	1	1	1	13	3	2	2	5	2	3	5	3	2	4	31	78	
25	5	1	2	3	3	14	2	3	2	2	1	2	2	2	15	2	2	2	2	1	1	1	11	4	2	2	5	2	4	1	4	1	5	30	70	
26	4	2	2	2	5	14	2	2	2	2	2	5	2	2	19	5	2	2	2	2	2	2	17	2	2	2	5	2	3	5	5	2	4	32	82	
27	2	2	4	2	5	15	1	2	2	2	5	2	2	2	16	4	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	5	2	4	5	4	3	4	30	62	
28	1	1	1	2	3	8	1	4	5	4	1	5	1	1	17	4	1	5	1	1	1	1	14	1	1	1	5	2	5	4	4	3	4	30	74	
29	2	1	5	5	5	18	1	1	2	4	1	5	1	1	16	5	1	1	1	1	1	1	11	1	1	1	5	2	1	3	5	1	5	27	72	
30	5	4	4	2	4	19	1	1	2	5	1	2	2	1	15	5	2	2	1	1	2	1	14	2	2	2	5	2	2	5	5	2	5	37	80	
31	2	2	4	2	4	14	2	4	2	5	2	2	2	2	21	2	2	2	2	2	2	2	14	4	2	1	4	2	3	4	4	4	4	33	82	
32	5	5	3	3	4	20	1	3	1	4	1	3	1	4	20	3	3	1	1	1	1	1	11	1	3	3	5	2	3	5	5	3	5	35	86	
33	1	1	5	1	4	12	1	1	4	1	1	1	1	1	11	4	1	1	1	1	1	1	10	2	1	1	5	4	2	4	4	3	5	31	64	
34	2	1	1	1	2	7	1	4	5	2	1	2	1	2	14	2	1	3	1	3	4	3	17	4	1	1	2	1	1	4	4	2	5	23	67	
35	4	4	4	1	3	2	14	2	5	2	2	4	4	4	27	3	2	2	2	3	3	3	18	4	2	2	3	2	3	1	2	3	4	26	85	
36	1	2	1	1	1	6	1	5	5	2	2	4	4	5	29	2	3	1	1	2	2	2	13	2	3	3	4	3	2	3	1	1	5	27	75	
37	5	1	4	2	4	14	1	4	5	4	2	4	5	5	29	2	3	1	1	2	2	2	15	2	1	1	5	2	1	4	4	4	5	29	72	
38	4	2	4	2	4	16	2	1	2	1	2	1	1	1	13	5	1	1	1	1	2	3	13	2	4	2	1	2	3	5	6	4	1	30	71	
39	2	2	4	1	5	14	1	1	2	1	2	1	1	1	10	5	1	1	1	1	1	1	11	1	1	1	5	1	1	2	3	3	5	21	66	
40	1	1	1	1	5	9	1	1	1	2	1	1	1	1	9	4	1	1	1	1	1	1	10	1	5	1	5	3	3	5	5	1	1	34	62	
41	2	2	4	2	4	14	1	2	1	4	1	2	2	2	15	4	2	1	1	2	2	2	14	2	2	2	4	3	3	4	4	4	2	4	30	71
42	4	2	5	5	1	17	2	2	3	2	2	2	2	2	17	4	2	2	2	2	2	2	16	2	4	2	4	2	2	5	4	5	2	32	82	
43	4	1	4	1	5	15	1	1	4	1	1	1	1	1	11	4	5	1	1	4	3	4	18	1	4	1	5	1	2	5	4	4	1	26	72	
44	5	3	4	4	4	20	4	4	4	3	4	4	4	4	31	2	4	3	3	2	2	2	18	3	2	4	4	1	1	5	2	3	3	28	97	
45	2	3	3	3	4	15	2	3	4	3	2	2	2	2	22	2	2	2	2	4	2	4	18	2	2	2	4	1	4	4	2	2	2	25	80	
46	4	1	4	2	4	15	1	1	2	3	1	1	2	1	12	4	1	1	1	1	2	1	11	1	2	1	5	1	4	4	4	2	4	28	57	
47	4	2	4	4	5	19	2	2	3	2	2	2	2	2	17	4	4	1	1	2	3	2	17	2	3	2	5	2	3	5	5	5	4	36	88	
48	2	2	5	1	5	15	1	1	2	3	1	2	1	1	12	5	1	1	5	2	5	20	1	4	1	5	2	3	5	4	1	1	27	74		
49	4	1	1	4	4	15	1	1	4	1	1	1	1	1	11	5	1	1	1	1	1	1	11	1	5	1	5	1	4	5	5	5	1	33	70	
50	2	2	5	4	5	18	2	2	2	2	2	2	2	2	18	4	2	2	2	2	2	2	16	2	5	2	5	1	4	5	5	2	36	88		
51	3	1	4	5	4	19	2	2	2	2	2	2	2	2	19	2	2	2	2	2	2	2	14	2	4	2	4	1	3	2	2	5	3	28	80	
52	4	1	4	4	5	18	1	2	2	4	1	1	1	1	13	3	4	1	1	2	2	2	15	1	4	1	4	1	2	5	4	5	1	38	81	
53	2	4	3	3	4	16	2	3	4	4	3	4	5	4	26	1	4	2	5	2	5	2	17	2	2	1	5	1	4	4	3	7				