



Pontificia Universidad
Católica del Ecuador

SEDE
ESMERALDAS

DIRECCIÓN DE POSGRADO

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, MENCIÓN INCLUSIÓN
EDUCATIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

PERCEPCIÓN DOCENTE ANTE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE
ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

**PREVIO AL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN
EDUCACIÓN**

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA LA INCLUSIÓN

AUTOR: TANIA MARITZA QUIROZ CORNEJO

ASESORA: IRLANDA ARMIJOS POROZO

ESMERALDAS, 2021

Trabajo de tesis aprobado luego de haber dado cumplimiento a los requisitos exigidos por el reglamento de Grado de la PUCESE, previo a la obtención del título de MAGÍSTER EN EDUCACIÓN, MENCIÓN INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

TRIBUNAL DE GRADUACIÓN

Percepción docente ante la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad.

Autora: Tania Maritza Quiroz Cornejo

Mgt. Irlanda Armijo Porozo f _____

ASESORA

Nombre f _____

LECTOR 1

Nombre f _____

LECTORA 2

Mgt. David Puente f _____

DIRECTOR DE POSGRADO

Abg. David Guaspha f _____

SECRETARIO GENERAL PUCESE

Esmeraldas – Ecuador

Mayo 2021

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Quien suscribe, **Tania Maritza Quiroz Cornejo**, portadora de la cédula de ciudadanía **No. 0880230135-8**, declaro que los resultados obtenidos en la investigación que presento como informe final, previo a la obtención del título de **MÁGISTER EN EDUCACIÓN, MENCIÓN INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD** son absolutamente originales, auténticos y personales.

En tal virtud, declaro que el contenido, las conclusiones y los efectos legales académicos que se desprenden del trabajo propuesto de investigación y luego de la redacción de este documento son y serán de mi exclusiva responsabilidad legal y académica.

Tania Maritza Quiroz Cornejo

C.I. 08802301358

CERTIFICACIÓN

Yo, IRLANDA ARMIJO POROZO, en calidad de Asesora del Trabajo Final del Máster, CERTIFICO que la estudiante Tania Maritza Quiroz Cornejo ha incorporado las sugerencias al trabajo de investigación titulada **Percepción docente ante la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad**, por lo que autorizo su presentación ante el Tribunal de acuerdo con lo que establece el reglamento de la PUCESE.

MSc. IRLANDA ARMIJOS POROZO.

ASESORA

DEDICATORIA

La presente propuesta está inspirada en la injusticia social que aún existe ante la inclusión educativa en todos los contextos educativos ordinarios, mi dedicatoria es para todos los niños y niñas con necesidades educativas especiales que estudian en los centros de educación regular que hacen su mayor esfuerzo para alcanzar los objetivos educativos desde sus limitaciones, y mis honores para los docentes que ponen en acción su creatividad para transmitir los conocimientos de la mejor manera para que los estudiantes aprendan de manera significativa, levantándoles el autoestima y dando la esperanza de que estamos encaminados hacia un mundo equitativo e igualitario y que en un futuro ya no tengamos que hablar de inclusión educativa, porque sencillamente la gente comprendió que somos iguales todas y todos.

AGRADECIMIENTO

Sinceramente, gracias.

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin Máster estableció como objetivo diseñar un plan de formación docente que permita mejorar la atención de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociados o no la discapacidad de la Unidad educativa Edilfo Bennett Angulo de la ciudad de Esmeraldas.

Para el estudio diagnóstico en relación con la percepción de los docentes ante la presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad en sus aulas, se desarrolló una investigación con enfoque cuantitativo - no experimental. El instrumento aplicado fue el cuestionario de Suriá (2012). Este se aplicó a 47 docentes que imparten clases desde la educación Inicial hasta la Básica Superior.

Los resultados indican que la mayoría de los docentes presentan actitudes positivas frente a la inclusión educativa, sin embargo, también se demostró la presencia de ciertos malestares, necesidades e inquietudes, por ejemplo: la atención extra que requieren los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociados o no la discapacidad, de alguna manera limita el aprendizaje de los otros alumnos, así como la dificultad que presenta mantener el orden en una clase con estudiantes con discapacidad.

Partiendo de lo anterior se establece una propuesta para favorecer la inclusión educativa, que consiste en un Plan de formación docente, el cual servirá como guía para el proceso enseñanza y aprendizaje en la atención a la diversidad.

Palabras clave: inclusión educativa, capacitación, discapacidad, barreras, aprendizaje, enseñanza.

ABSTRACT

The present Master's Thesis established the objective of designing a teacher training plan that allows improving the attention to the diversity of the students of the Edilfo Bennett Angulo School.

For the diagnostic study in relation to the perception of teachers in the presence of students with special educational needs, associated or not with disability in their classrooms, the questionnaire of Suriá (2012) was used. It was applied to 47 teachers who teach classes from Initial to Basic Higher Education.

The results indicate that the majority of teachers present positive attitudes towards educational inclusion, however, the presence of certain discomforts, needs and concerns was also demonstrated, for example: the extra attention required by students with disabilities in some way limits the learning of other students, as well as the difficulty of maintaining order in a class with students with disabilities.

Based on the above, a proposal is established to promote educational inclusion, which is a Teacher Training Plan, that will serve as a guide for the teaching and learning process in attention to diversity.

Keywords: educational inclusion, training, disability, barriers, learning, teaching.

TABLA DE CONTENIDOS

Declaración de autenticidad y responsabilidad.....	iii
Certificación.....	iv
Dedicatoria.....	v
Agradecimiento.....	vi
Resumen.....	vii
Abstract.....	viii
Tabla de contenidos	ix
Índice de tablas	xi
Índice de figuras.....	xii
1. Introducción	13
1.1. Presentación del Tema	13
1.2. Planteamiento y Formulación del Problema	14
1.3. Justificación de la Propuesta.....	16
1.4. Objetivos	17
1.4.1. Objetivo general.....	17
1.4.2. Objetivos específicos	17
1.5. Hipótesis de Acción	17
2. Marco Teórico.....	18
2.1. Bases Teórico –Científicas	18
2.1.1. Discapacidad	18
2.1.1.1. Clasificación de la discapacidad	19
2.1.1.2. Discapacidad en el contexto educativo	21
2.1.2. Inclusión educativa	22
2.1.2.1. De la integración escolar a la inclusión educativa.....	23
2.1.3. Barreras en el proceso de atención a en inclusión educativa (físicas, comunicativas y actitudinales).....	24
2.1.4. Actitud docente frente a la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad.....	26
2.1.4.1. El docente inclusivo.....	27
2.1.5. Las adaptaciones curriculares como estrategia a las NEE asociadas o no a la discapacidad.....	27
2.1.5.1. Adaptaciones curriculares según el nivel de concreción	28
2.1.5.2. Documento Individual De Adaptaciones Curriculares - DIAC	29
2.1.6. Política, práctica y cultura inclusiva como condiciones en una institución educativa	29
2.2. Antecedentes	30

3. Marco Metodológico.....	37
3.1. Contexto de la Investigación.....	37
3.2. Metodología de la Investigación.....	37
3.3. Población y Muestra	38
3.4. Objetivos del Estudio Diagnóstico	38
3.5. Hipótesis	38
3.6. Variables de estudio.....	39
3.7. Técnicas e Instrumentos utilizados	39
3.8. Procedimientos de recolección de datos	40
4. Análisis e interpretación de los resultados.....	41
4.1. Análisis de datos	41
4.2. Discusión de los datos.....	45
5. Propuesta Metodológica	48
5.1. Objetivos.....	48
5.1.1. Objetivo general.....	48
5.1.2. Objetivos específicos	48
5.2. Temporalización	49
5.3. Planificación de la propuesta de intervención	49
5.3.1. Propuesta de capacitación	50
5.4. Diseño de la evaluación de la propuesta.....	56
6. Conclusiones.....	58
7. Limitaciones y prospectiva	60
7.1. Limitaciones.....	60
7.2. Prospectiva.....	60
Referencias Bibliográficas	62
Anexos	62

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Niveles de concreción de las adaptaciones curriculares.....	28
Tabla 2. Adaptaciones curriculares según el grado de afectación	28
Tabla 3. Incomodidad por la presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas ...	41
Tabla 4. Percepción de los docentes sobre la actitud favorable por parte de los alumnos sin discapacidad hacia el alumnado con discapacidad.....	42
Tabla 5. Percepción de los docentes sobre su falta de preparación	43
Tabla 6. Característica de docentes en relación con su percepción frente a la inclusión educativa	44
Tabla 7. Pasos del cronograma general de la propuesta de intervención	50
Tabla 8. Planificación de las actividades de la sesión #1	51
Tabla 9. Planificación de actividades de la sesión #2.....	52
Tabla 10. Planificación de actividades de la sesión #3.....	52
Tabla 11. Planificación de actividades de la sesión #4.....	54
Tabla 12. Planificación de actividades de las sesiones #5	55
Tabla 13. Planificación de actividades #6	56
Tabla 14. Formato de Cuestionario.....	66
Tabla 15. Alfa de Cronbach - resumen del procesamiento de los casos.....	68
Tabla 16. Estadísticos de fiabilidad	68
Tabla 17. Validación de constructo - Validez dominio total	70

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Base de datos.</i>	69
---------------------------------------	----

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación del Tema

La atención a las personas con discapacidad a lo largo de su historia ha pasado por diferentes etapas. En la prehistoria y antigüedad se presentaba el abandono e infanticidio de niños y niñas que presentaban alguna “anormalidad”, los espartanos de la antigua Grecia arrojaban desde el monte Taigeto a las personas con discapacidad, puesto que no querían que en su civilización existieran individuos diferentes, la sociedad hebrea a su vez, consideraba a estas personas como una marca del pecado o maldición.

En la edad media las personas con discapacidad eran consideradas “deformes”, “anormales” o “defectuosas”, por lo cual eran víctima de rechazo y persecución por parte de las autoridades civiles y religiosas. Desde finales del siglo XIX al XX, se da el reconocimiento del derecho a la educación de todos, sin embargo, esto no reconocía a las personas con necesidades educativas especiales como “normales”. Después de esto aparece el concepto de normalización que permite la accesibilidad a las condiciones de vida tan próxima como sea posible a las normas de la sociedad.

Años posteriores se crean las escuelas especiales, en las que la educación se centraba sobre todo en la rehabilitación o compensación de las dificultades derivadas de los déficits, limitándoles el acceso a importantes aspectos de la cultura expresados en el currículo escolar. En los años de 1960 aparece el concepto de integración escolar en el que se da todo un proceso de concienciación y cambio de mentalidad con respecto a las personas con necesidades educativas especiales.

La escuela integradora rompe barreras y busca las adecuaciones tanto de acceso como curriculares que permitan brindar apoyo a las personas con necesidades educativas especiales en los procesos de acceso al currículo que le proponía el centro educativo. Sin embargo, para aquella época, una de las mayores barreras que se presentaron era que los docentes no estaban preparados para atender a las personas que presentaban una condición de discapacidad.

En ese orden, los estudiantes con discapacidad que se incorporaban a las escuelas comunes se tenían que adaptar o asimilar a la oferta educativa disponible (currículo, valores, normas, entre otros). Surge a partir de lo anterior el concepto de inclusión

educativa, que supone un viraje diferente en contra de la posición de la integración escolar, y en esta medida es el sistema educativo quien tiene que adaptarse a las características individuales que presentan los estudiantes.

El presente trabajo está relacionado con la percepción docente frente a la inclusión educativa, en la Unidad Educativa Fiscal Edilfo Bennett Angulo, en la provincia de Esmeraldas. La literatura y las experiencias investigativas con relación a la temática, describen la importancia del papel que juega el docente, bajo el liderazgo del director educativo, frente a la práctica inclusiva.

La inclusión en la educación consiste en velar porque cada educando se sienta valorado y respetado, y pueda disfrutar de un claro sentido de pertenencia (Torres, 2014). Esta definición está directamente relacionada con uno de los objetivos del desarrollo sostenible, que indica que los países deben garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover el aprendizaje durante toda la vida para todos (Gómez, 2018).

Este trabajo está basado en el enfoque interpretativo consistente en el diseño de una propuesta metodológica no aplicada, que fue socializada en la institución objeto de estudio, para que sea puesta en marcha en el periodo académico lectivo 2021-2022. Su finalidad consiste en determinar cómo las adecuadas actitudes docentes frente a la inclusión educativa favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente se presenta como propuesta el plan de formación docente, en el que se destaca un programa de capacitación dirigido a la directora, docentes y miembros del DECE con relación a la inclusión educativa.

1.2. Planteamiento y Formulación del Problema

En el resumen de la “Declaración y marco de acción de la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad” por la UNESCO (1994), se describe que la inclusión no puede realizarse si los maestros no son agentes del cambio, con valores, conocimientos y actitudes que permitan que todos los alumnos tengan éxito.

Dicho lo anterior, la actitud docente es precisamente la mayor barrera que posee la unidad educativa Edilfo Bennett Angulo frente a procesos inclusivos. La institución, en la actualidad, cuenta con 800 estudiantes, de los cuales 8 presentan necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad y 30 no asociadas a la discapacidad; todos ellos

son atendidos por los 47 docentes, con el apoyo de dos profesionales del Departamento de Consejería Estudiantil (en adelante DECE).

Por medio de la posición profesional y laboral de la autora del presente trabajo de investigación, quien es miembro de la UDAI (Unidad de Apoyo a la Inclusión) y trabaja articuladamente con el DECE de la unidad educativa en cuestión, se logró evidenciar, por medio de observaciones áulicas y entrevistas no estructuradas, actitudes y posturas inadecuadas de los docentes y falta de implementación de estrategias pedagógicas que permitan responder a las necesidades de una población diversa. En relación a esto último, Alba, Sánchez y Zubillaga (2014) describen:

Los alumnos son diversos en infinidad de aspectos. Son diversos físicamente; son diversos por su origen familiar, socioeconómico y cultural; son diversos respecto a su lengua materna; son diversos en cuanto a su etnia. En definitiva, se puede decir de que existe una diversidad de diversidades, la cual, necesariamente, se ve reflejada en una diversidad en la forma en que cada alumno aprende (p. 3).

La anterior descripción refleja la imperante necesidad de implementar estrategias pedagógicas que respondan a la población diversa de alumnos, que en sus individualidades tienen estilos y ritmos de aprendizaje diferentes. La inclusión educativa requiere que los docentes estén abiertos a la diversidad y comprendan que todos los alumnos aprenden conectando las experiencias del aula con las de la vida.

Según Vigo y Soriano (2014) “a pesar de las creencias enraizadas en prácticas de atención a la diversidad diferenciada, los estudiantes en formación para docentes identifican diferentes ejemplos que promueven prácticas de enseñanza para la heterogeneidad de los alumnos” (p. 41). Los autores expresan que las oportunidades encontradas por los futuros maestros enfatizan la conexión de las prácticas del aula con situaciones externas a la escuela. Es decir, que las actividades facilitan la participación de cada niño (a) desde el nivel en el que se encuentran y posibilitan la atención al ritmo de cada uno de ellos.

Finalmente, desde la descripción de la situación problema se formulan las siguientes interrogantes:

¿Cómo perciben los docentes la inclusión educativa en sus centros educativos?

¿Qué actitudes tienen los docentes hacia la inclusión educativa?

¿Cómo mejorar la atención a la del alumnado de la Unidad educativa Edilfo Bennett Angulo, de Esmeraldas?

1.3. Justificación de la Propuesta

El sistema educativo en el Ecuador brinda atención en las modalidades de Educación especializada y Educación Inclusiva. En esta última, las instituciones educativas fundamentadas en acuerdos internacionales y en el marco legal nacional, tienen el compromiso de brindar atención pedagógica a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad.

El docente juega un papel clave para cumplir con este compromiso. Por ello el Ministerio de Educación establece un perfil de docente inclusivo. Entre las características de este perfil están: ser abierto y preparado al cambio; debe querer involucrarse y considerar el trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) como un reto profesional y una oportunidad para mejorar y fortalecer su práctica docente; creer en el estudiante, en sus fortalezas, pues aquel estudiante con NEE es sujeto de aprendizaje y, por lo tanto, es necesario enfatizar en lo que puede hacer; buscar talentos y habilidades (Argüello, 2013, p. 75).

Para favorecer la inclusión educativa, a más de las características ante mencionadas sobre un docente inclusivo, es necesario conocer como éste percibe la inclusión educativa, las actitudes que tiene ante ella. Esta información es necesaria para el planteamiento de propuestas que mejoren la atención del alumnado.

Esto permitirá a los docentes la sensibilización y comprensión de las características de una población diversa y por ende ayudará a dar respuesta a las necesidades cada estudiante. Por último, en relación con lo académico, será un referente de nivel local y nacional sobre la atención educativa a la diversidad, permitiendo generar argumentos para eliminar las barreras actitudinales.

Los principales beneficiarios de esta investigación serán los estudiantes quienes recibirán una educación que respete sus características personales, con lo cual se favorece la adquisición de aprendizajes significativos y funcionales que les permitan insertarse en la sociedad.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

- Diseñar un plan de formación docente para la mejora de la inclusión de los estudiantes con discapacidad de la Unidad educativa Edilfo Bennett Angulo, de Esmeraldas.

1.4.2. Objetivos específicos

- Revisar las aportaciones teóricas sobre discapacidad e inclusión educativa.
- Analizar la percepción que tienen los docentes ante la inclusión educativa en la Unidad Educativa Edilfo Bennett Angulo, de Esmeraldas.
- Determinar los contenidos y estrategias didácticas para la elaboración de un plan de formación dirigida a los docentes.

1.5. Hipótesis de Acción

La hipótesis de acción que guía este trabajo es la siguiente:

“La adecuada formación de los docentes ante la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad mejorará los procesos pedagógicos en la Unidad Educativa Edilfo Bennett Angulo, de Esmeraldas”

2. MARCO TEÓRICO

A continuación, se presentan las bases teóricas en las que se sustenta este trabajo, tanto las bases teórico-científicas, como los antecedentes o estudios previos realizados por otros autores. Para el desarrollo de este capítulo, en los apartados y subapartados determinados se tuvo en cuenta las dos variables de la investigación, la percepción de los docentes ante los estudiantes con discapacidad y la formación docente.

2.1. Bases Teórico – Científicas

El proceso de formación del ser humano inicia en la familia como institución social, que le brinda al infante las primeras experiencias de estimulación en las diferentes dimensiones (cognitiva social, comunicativa, etc.). Más adelante esta formación es compartida por otra institución social llamada escuela, en la que los profesionales de la educación, bajo el liderazgo del director y el apoyo de un equipo psicosocial y de la familia, tienen una gran responsabilidad en la atención integral de los educandos. En este orden las actitudes docentes juegan un papel importante para alcanzar los objetivos educativos.

En este primer apartado, se definen los conceptos de discapacidad, inclusión educativa y las características que debe tener una institución para atender a la población diversa. Se abordan las barreras para el aprendizaje y la participación y el rol del docente ante la inclusión educativa. En el segundo capítulo se definen los conceptos de integración escolar e inclusión educativa, además de tres conceptos fundamentales a tener en cuenta en las instituciones educativas, los cuales son política, cultura y práctica inclusiva.

2.1.1. Discapacidad

La definición del término “discapacidad” ha ido variando a lo largo de los años. Esto se debe a la evolución de los diferentes enfoques teóricos con los cuales se la ha estudiado. Gutiérrez y Brioso (2017), hablan de tres enfoques: el paradigma médico; el paradigma social y paradigma biopsicosocial.

El paradigma médico, conocido también como médico rehabilitador o biomédico, presenta a la discapacidad como el resultado de una enfermedad, trauma o condición de salud que necesita de cuidados sanitarios. La define como una inhabilidad o limitación en

el desempeño de roles socialmente definidos. Antes de este término se la concebía a la persona con discapacidad como un ser que debía ser protegido y vigilado, sin autonomía ni independencia, siendo la institucionalización la única posibilidad de recibir atención (p. 3).

El paradigma social concibe a la discapacidad como el producto de la interacción de los seres humanos y su alrededor, poniendo el foco de atención más hacia el ambiente social, cultural y político. Es decir, se da por las barreras y la marginación de las sociedades hacia aquellas personas que no tienen las condiciones que se consideran «normales» y deseables. Por tanto, el tratamiento del problema supondría las modificaciones ambientales, culturales y políticas necesarias para hacer posible la plena participación de cualquier persona en todas las áreas de la vida, sean cuales sean sus capacidades (p. 4).

Por último, el paradigma biopsicosocial, conocido también como enfoque ecológico, busca conciliar los modelos social y médico ubicando la discapacidad en un punto intermedio, resultado tanto de la condición de salud del individuo como de las características del contexto social y físico en el cual se desenvuelve. Desde esta perspectiva, la clasificación internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud (CIF) presenta un esquema en el que describe las consecuencias de las alteraciones de la salud (déficit, limitación en la actividad y restricción en la participación y barrera) (pp. 4-5).

Después de hablar de los enfoques, se puede decir que el término de discapacidad sigue evolucionando. En la actualidad este término ha sido remplazado por el término de diversidad funcional. Su aparición se da en el Foro de Vida Independiente entre los años 60 y 70, y parte de que las personas no tienen deficiencia sino diversidad, de lo cual se deduce que lo que sufren no es discapacidad, sino marginación e injusticia frente a su diversidad (Romañach y Lobato, 2005).

2.1.1.1. Clasificación de la discapacidad

Son muchos los profesionales y organizaciones involucradas en aclarar una terminología común para hablar de la discapacidad y de sus diferentes tipos. La necesidad de llegar a unos acuerdos ha llevado, a lo largo del tiempo, a la utilización de términos peyorativos o estigmatizadores. En el 2001 la Organización Mundial de la Salud (OMS) propone la

CIF, como referente de clasificación de la discapacidad siendo sus conceptos y términos que se están implantando poco a poco en la sociedad.

La CIF tiene como objetivo proporcionar un lenguaje unificado y estandarizado de un marco conceptual para la descripción de la salud y los estados relacionados con ella. Esta clasificación es usada en diferentes ámbitos, no solo en la salud. Es usada en las compañías de seguros, la seguridad social, el sistema laboral, la educación, la economía, la política social, el desarrollo legislativo y las modificaciones ambientales, en la evaluación de la atención médica y en estudios de población de ámbito local nacional e internacional.

La clasificación que plantea la CIF presenta un esquema de múltiples interacciones entre sus diferentes áreas y dimensiones. Se basa en un modelo integral del funcionamiento de la discapacidad y la salud, incluyendo tres componentes esenciales: funciones fisiológicas/ psicológicas y los elementos anatómicos, la actividad, y la participación.

La CIF tiene una aplicación universal, es válida para todas las personas, no está dirigida exclusivamente para las personas con discapacidad. Esta clasificación permite describir en los contextos de los factores ambientales y personales la situación de cada persona dentro de un conjunto de dominio de la salud o relacionado con ella, dividiéndose en dos partes: funcionamiento y discapacidad; factores contextuales.

En el funcionamiento y discapacidad se incluyen dos componentes: el cuerpo; y actividad y participación. El funcionamiento se refiere a todas las funciones corporales, actividad y participación, mientras que el término de discapacidad se refiere a las deficiencias, limitaciones en la actividad o las restricciones en la participación.

En los factores contextuales, se habla de que pueden ser externos (ambiente) o internos (personales). Los factores ambientales son las actitudes sociales, las características arquitectónicas, el clima, la geografía, las estructuras legales y sociales, etc. Los factores personales son la edad, el sexo, la biografía de la persona, la educación, la profesión, los esquemas globales de comportamiento, el carácter, etc.

La CIF señala que cada componente de la clasificación incluye varios dominios y en cada uno de ellos existen categorías que son las unidades de clasificación. Es por eso por lo que, la salud y los estados relacionados con la salud de un sujeto se

registran seleccionando el código o códigos de la categoría apropiada y añadiendo los calificadores, que son los códigos numéricos, y que son los que especifican la extensión y la magnitud del funcionamiento o la discapacidad en esa categoría, o la extensión por la que un factor contextual puede ser un facilitador o una barrera (OMS, 2001, pp.11-13).

2.1.1.2. Discapacidad en el contexto educativo

La evolución de la atención de las personas con discapacidad en el contexto educativo ha sido muy lenta y costosa. Es en la década de los 70 cuando se empieza a visualizar a las personas con discapacidad en el contexto escolar. Esto se debe gracias a que, en 1978, en el Informe Warnock, se presentó la primera propuesta de integración educativa.

En este informe aparece el término NEE, haciendo énfasis a que ningún niño debía ser considerado ineducable, que la educación es un bien al que todos tienen derecho y que los fines de la educación son los mismos para todos. Han pasado varias décadas, y ya no se habla de integración sino de inclusión. Se puede evidenciar que se han dado avances en este sentido, pero a pesar de los grandes esfuerzos que se han realizado en los diferentes organismos, la inclusión no ha avanzado satisfactoriamente (Warnock, 1978).

Autores como Fernández, Fiuza y Zabalza (2013) expresan que las instituciones educativas serán incluyentes cuando asuman una cultura inclusiva que garantice un lenguaje común entre los docentes. Es necesario considerar las diferencias entre los alumnos como oportunidades para aprovechar y desarrollar habilidades que les permitan vivir y convivir en el entorno que les rodea.

Cuando en el contexto educativo se examinen exhaustivamente los obstáculos que dificultan o condicionan la participación de todos los estudiantes, se aprovechen al máximo los recursos para dar respuesta al aprendizaje de los estudiantes; y existan condiciones que estimulen el proceso inclusivo que permitan satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, solo así existirá inclusión. En el siguiente subapartado se profundiza más sobre el enfoque de inclusión en el contexto escolar.

2.1.2. Inclusión educativa

Existen diversas definiciones sobre el término de inclusión educativa. En el 2011 es definida por el Ministerio de Educación (en adelante Mineduc) como “el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades especiales de todos los estudiantes, a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y en las comunidades, a fin de reducir la exclusión en la educación (p. 5). Jurado (2020) la conceptualiza como un optimo para cada uno, incidiendo en el principio de la equidad en la que el sujeto es un ente activo (p.53)

Para hablar hoy de inclusión educativa, han pasado muchos años y ha sido todo un proceso. Se inició con el momento en que se permitió que las personas con discapacidad puedan acceder a la educación especial. Posteriormente, se logró que un cierto grupo de estudiantes con discapacidad accedan a los centros de educación ordinaria, a través de la integración escolar.

En esa época la integración escolar se sustentó en una filosofía profundamente humanista, si embargo, la dificultad apareció cuando se puso en práctica. La responsabilidad recayó fundamentalmente en el docente de aula, quien debía tener una actitud positiva hacía los déficits que presentan sus estudiantes para poder vencer los obstáculos que surjan. Se hizo mucho énfasis en que los proyectos de integración serían factibles siempre y cuando fueran acompañados de programas de formación docente (Thévenet, 1997, p. 21) .

Por tanto, en palabras de Parrilla (2004) se indica que “la educación inclusiva ha ido ganando terreno como movimiento que desafía y rechaza las políticas, culturas y prácticas educativas que promueven cualquier tipo de exclusión” (p. 196). Para lograr la inclusión en el proceso educativo, se requiere generar cambios en el contexto; enmarcado en el derecho a la igualdad de oportunidades y la participación. Es habilitar escuelas para que atiendan a toda la comunidad como parte de un sistema inclusivo, desde las políticas en general, hasta la reestructuración educativa y el contexto sociocultural (Valenciano, 2009, p. 23).

Para dar paso a una inclusión en el proceso educativo, se deben, dejar de lado las distinciones de raza, clase social, religión, género, discapacidad entre otras. Por ello, es importante una transformación profunda de la educación, emprendiendo un aprendizaje institucional. Ecuador, a pesar de estar alineado a parámetros internacionales de inclusión,

no ha superado la brecha de discriminación, sobre todo con las personas que tienen NEE (Rojas-Avilés, et al. 2020).

Entonces, se ha demostrado que, para alcanzar una inclusión en el proceso educativo, se debe constituir un currículo escolar, que garantice que los estudiantes desarrollen todas sus habilidades, que les permitan enfrentar las exigencias, tanto sociales como intelectuales que tiene la educación, alcanzando un equilibrio, y de ese modo erradicar la discriminación y desigualdad.

2.1.2.1. De la integración escolar a la inclusión educativa

La integración escolar permitió que estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas o no a la discapacidad, pudiesen asistir a las escuelas ordinarias del mismo sector donde vivían, rompiendo con esto el paradigma de que las personas con una condición de discapacidad no podían convivir y aprender en un mismo sistema educativo.

Para aquellos tiempos, década de los 80, esto, sin lugar a dudas, fue un fenómeno de gran importancia para el contexto educativo. Al respecto Dubrovsky (2005) expresa:

Cuando nos referimos a los procesos de integración escolar, se habla del contacto que se establece entre la educación especial y la educación común con el propósito de ofrecer transitar la escolaridad en el ámbito de la educación común a aquellos niños y jóvenes que tradicionalmente fueron exclusivamente sujetos de la educación especial (p. 19).

Sin embargo, aunque se habían traspasado las barreras físicas y comunicativas, las barreras actitudinales de parte de la comunidad educativa, pero en especial del docente, aún se mantenían, convirtiéndose esto en un gran obstáculo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto de esta situación, es oportuno describir el estudio llevado a cabo por Damm (2014) en el que se describen las representaciones y actitudes del profesorado acerca de la integración e identifican las formas de relación que se establecen entre profesores/as con niños/as integrados en el aula común. Damm (2014) concluye que los profesores evidencian, en sus prácticas pedagógicas, actitudes de indiferencia, sobreprotección, bajas expectativas y aceptación. Las representaciones del profesorado sobre estos niños, dan cuenta de que aún persiste la representación del modelo clínico rehabilitador como el más adecuado a las necesidades de aprendizaje de los niños.

Estas y otras muchas investigaciones sobre los obstáculos del sistema educativo y las barreras actitudinales del docente y los acuerdos internacionales y un marco legal amplio, condujo a lo que hoy se conoce como inclusión educativa, proceso que implica que todos los niños y niñas, de una determinada comunidad, aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. El Ministerio de Educación (2011), acerca de la educación inclusiva busca:

Acoger a esta población que ha sido excluida y responder a sus necesidades educativas, rompiendo con las barreras que se presenten en el proceso, a través de un trabajo en conjunto que garantice su participación educativa, como antesala de la inclusión social (p. 18).

En este contexto de la inclusión educativa ya no es el estudiante quien debe adaptarse al sistema educativo, si no por el contrario, es el sistema el que debe adaptarse a las características del estudiante. El concepto de atención a la diversidad, adecuaciones curriculares, profesionalización del docente y la eliminación de las barreras del aprendizaje, se convirtieron en elementos importantes para el buen desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.1.3. Barreras en el proceso de inclusión educativa (físicas, comunicativas y actitudinales).

La inclusión educativa se refiere a una aspiración y a un valor igual de importante para todos los estudiantes —todo el mundo, niños, jóvenes y adultos desean sentirse incluidos, esto es, reconocidos, tomado en consideración y valorado en sus grupos de referencia (familia, escuela, amistades, trabajo,)—, pero al instante, no puede perderse de vista que hay individuos y grupos en mayor riesgo que otros a la hora de vivenciar con plenitud ese sentimiento de pertenencia, como pueden ser las niñas o las jóvenes en muchos países, o los niños y niñas en condición de discapacidad en otros, o los pertenecientes a determinadas minorías étnicas en otros casos, o aquellos que son inmigrantes o hijos de inmigrantes en países con lenguas de acogida distinta a su lengua materna (Echeita, 2008).

Esta aspiración a la que se refiere el autor en muchos escenarios se encuentra con algunas barreras que impiden que se pueda desarrollar lo que Booth y Ainscow (2015) plantean sobre prácticas y culturas inclusivas. A continuación, se describen las barreras físicas, comunicativas y actitudinales.

En primer lugar, se encuentran las barreras físicas o arquitectónicas y se describen, como aquellas instituciones educativas que no tienen en cuenta las características de todos los estudiantes que tienen vinculados (as) y como resultado no generan los espacios y ambientes adecuados para garantizar la movilidad, accesibilidad, control del entorno y manipulación, entre otras. Ante la presencia de estas, el estudiante ve limitada sus posibilidades de participación y vinculación a todos los escenarios formativos que ofrece la institución (Gutierrez, 2007).

En segundo lugar, se encuentran las barreras comunicativas, que se refieren a las dificultades para hacer llegar el conocimiento en la relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje entre docente - estudiante y estudiante - estudiante. En el contexto de la inclusión educativa, la comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en otros contextos académicos (conversación entre pares en el parque, biblioteca) juegan un papel importante. El docente debe utilizar un vocabulario que pueda ser entendido e interpretado por su grupo de estudiantes y al lanzar instrucciones, dado que al frente tiene estudiantes en condición de discapacidad o de otras culturas, confirmar si éstas fueron entendidas. La retroalimentación será constante para motivar y felicitar el trabajo realizado o para brindar aclaraciones que permitan que los estudiantes logren el objetivo deseado en la asignatura (La Madriz y La Madriz, 2013).

En concordancia con lo expuesto, se entiende como comunicación efectiva, aquella que permita el más alto nivel de comprensión del mensaje (información), que intercambian profesores y estudiantes, de contenido académico o no. Además, que esta comunicación dialógica logre una manifestación honesta de los estados emocionales de ambos, una dialéctica respetuosa, directa y de constante retroalimentación, así como también, de disertaciones asertivas acordes al ambiente escolar que ambos comparten.

Reconociendo la gran importancia que tiene la comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, Ticono (2017) desarrolló la investigación la relación entre las barreras de la comunicación, sus variables y tratamiento en los procesos didácticos áulicos en educación básica. Los resultados de su investigación demostraron que las barreras plantean una distancia en las ideas, pensamientos e intenciones del lenguaje oral como un medio de relación con el entorno del estudiante, que estos requieren en este aspecto fortalecer sus habilidades lingüísticas en los procesos escolares áulicos, y esta consecuencia afecta los compendios actitudinales y procedimentales del aprendizaje. La

investigación consideró que los sistemas de comunicación deben equilibrar todas las barreras que surgen de su praxis, como medio, para el inicio del proceso de socialización del aprendiz con la escolaridad, así se concreta que el desarrollo del lenguaje constituye una de las finalidades absolutas del sistema educativo.

Por último, se encuentra las barreras actitudinales. Darrow (2009) señala que este tipo de barreras se relacionan con las creencias y actitudes que los docentes, compañeros, personal administrativo y autoridades de la comunidad universitaria, tienen sobre la discapacidad. Barreras actitudinales que involucran la falta de una cultura de la diversidad, el estigma de la deficiencia, la difícil diferenciación de dolencia y la visión tradicional de la discapacidad como enfermedad. Además, Ollarves (2016), expresó que estas barreras generan la segregación y la discriminación en el aula de clases.

Por otra parte, Booth y Ainscow (2015), expresan otra clasificación de las barreras, señalando la interacción entre estudiantes y sus contextos, la gente, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias económicas y sociales que afectan a sus vidas. Se plantea otra clasificación más específica centradas en las barreras en el contexto escolar, en las que se encuentra la cultura escolar, organización, proyecto curricular y metodología de aula (p. 174).

La inclusión educativa no es la solución del problema, pero si la escuela renuncia a intentarlo o se deja arrinconar a un papel secundario por efecto del “mercado”, entonces sólo cabe imaginar para muchos alumnas y alumnos un futuro social de precariedad y discriminación.

2.1.4. Actitud docente frente a la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad.

Las actitudes de los docentes se caracterizan porque desconfían en la educabilidad de sus estudiantes, no ha concientizado al interior de sí mismos procesos de aceptación y comprensión de la diversidad y no la desarrollan como una posibilidad de aprender de la diferencia si no como un problema, entonces los procesos en los que participan se verán más obstaculizados (Campos y Canelo, 2019, p. 13).

2.1.4.1. El docente inclusivo

A continuación, se describen las competencias del docente en el marco de la atención a la diversidad según el Ministerio de Educación (2011):

- Enseñar a los estudiantes, es decir que el docente tenga la competencia de gestionar un aula para que todos los estudiantes alcancen los objetivos imprescindibles y deseables que se esperan para culminar los niveles de primaria y secundaria.
- Organizar los espacios y ambientes del aula para que todos sus estudiantes aprendan con igualdad de oportunidades, siendo sensible a la diversidad de los estudiantes, lo que conlleva adecuar la metodología, para trabajar en grupos diferenciados y estar dispuesto a guiar y ayudar.
- Favorecer el desarrollo social y emocional de los estudiantes y, en consecuencia, promover entornos de convivencia equilibrados y tranquilos. Esto supone participación, diálogo, representación de los estudiantes, para una sana convivencia.
- Trabajar en equipo, ya que la colaboración es fundamental para afrontar el reto de atender a la diversidad.

2.1.5. Las adaptaciones curriculares como estrategia a las NEE asociadas o no a la discapacidad

La educación en el Ecuador permite que se ofrezca, en el contexto público y privado, atención a estudiantes en dos modalidades: educación inclusiva y especializada. En la primera es común encontrar estudiantes que presentan diagnósticos como trastornos del aprendizaje, Déficit de Atención e Hiperactividad – TDAH- trastorno negativista desafiante, discapacidad física sin compromiso intelectual y estudiantes con discapacidad psicosocial (síndrome del espectro autista).

Una estrategia determinada por el Ministerio de Educación del Ecuador para dar respuesta a las necesidades e intereses de esta población son las adaptaciones curriculares. Estas se definen como los cambios que se realizan en aspectos del currículo, como los objetivos, destrezas, metodología, recursos, actividades, tiempo de realización de la tarea, evaluación, así como en las condiciones de acceso, con la finalidad de responder a las

NEE de cada estudiante. El principal responsable de realizar las adaptaciones curriculares es el docente, quien cuenta con el apoyo del DECE y los jefes de área. La autoridad competente será la encargada de aprobar el documento y los padres de familia aportarán datos importantes con apoyo del DECE y tendrán que expresar por escrito, en una carta de aceptación, su conformidad con la adaptación curricular propuesta para su hijo (a) (Argüello, 2013).

2.1.5.1. Adaptaciones curriculares según el nivel de concreción

En la siguiente tabla se describen cada uno de los niveles de concreción de las adaptaciones curriculares

Tabla 1.
Niveles de concreción de las adaptaciones curriculares.

Primer Nivel o Macro currículo	Segundo nivel de concreción	Tercer nivel de concreción
Se refiere al modelo curricular elaborado por un estado o gobierno. Se parte del currículo emitido por el Ministerio de Educación (MinEduc), que refleja cambios ideológicos, pedagógicos y de estructura, y evidencia una clara visión inclusiva, plurinacional e intercultural. El currículo nacional obligatorio corresponde a este nivel.	Hace referencia a lo que la institución educativa planifica: Proyecto Educativo Institucional (PEI), que contiene la PCI, a la cual se articula la Planificación Curricular Anual (PCA).	Este tipo de adaptaciones se desprende del meso currículo y se ajusta a las necesidades y particularidades de los estudiantes. Este nivel corresponde a la Planificación de Aula, a partir de la cual se realizan adaptaciones curriculares individuales, en caso de ser necesarios.

Nota: Adaptación de (Argüello, 2013).

Por otra parte, las adaptaciones curriculares se realizan según el grado de afectación. Estas parten del diagnóstico del estudiante y de la caracterización que realiza el docente en cada una de las dimensiones (cognitiva, social, etc)

Tabla 2.
Adaptaciones curriculares según el grado de afectación

Grado 1 o de acceso al currículo	Grado 2 o no significativa	Grado 3 o significativa
---	-----------------------------------	--------------------------------

<p>Según Moreno, Méndez y Ripa (2001) las adaptaciones de acceso al currículo son “aquellas modificaciones o apoyos de recursos espaciales, materiales o de comunicación que van a posibilitar que los niños/as puedan desarrollar el currículum ordinario, o en su caso, el currículum adaptado” (90).</p>	<p>Se modifican los aspectos del grado 1 y, además, se incluyen adaptaciones a la metodología y evaluación; sin embargo, los objetivos educativos y destrezas con criterios de desempeño son los mismos para todos los estudiantes.</p>	<p>Se modifican los elementos que constan en el grado 2, así como las destrezas con criterios de desempeño y los objetivos educativos.</p>
<p>.</p>	<p>Las estrategias metodológicas y evaluativas deben ser flexibles, abiertas, innovadoras, motivadoras y, sobre todo, adaptables a la individualidad de cada estudiante.</p>	

Nota: Adaptación de Argüello (2013).

2.1.5.2. Documento Individual De Adaptaciones Curriculares (DIAC)

Según Méndez, et al. (2006) “a través de la DIAC se recogen por escrito los resultados de la evaluación, las decisiones de determinación de necesidades educativas especiales y las adaptaciones” (p. 101). El DIAC, por lo tanto, es un instrumento de registro, en el que constan los datos generales y específicos del estudiante y su contexto, sus NEE y su competencia curricular, entre otros, y a partir del cual se elaboran las adaptaciones curriculares necesarias. De esta manera, sirve como base para futuras adaptaciones, durante la vida escolar del estudiante.

2.1.6. Política, práctica y cultura inclusiva como condiciones en una institución educativa

A continuación, siguiendo los aportes de dos grandes teóricos, Booth y Ainscow (2015), en relación con la educación inclusiva, se describen tres dimensiones importantes para la adecuada atención de la población diversa.

Política Inclusiva: Esta dimensión pretende asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de mejora e innovación, empapando todas las políticas e implicando a todo el mundo. Se trata de pensar en cómo las políticas propician y refuerzan la participación de los estudiantes y el profesorado desde el mismo momento que llegan al centro. Hay que perseguir que el trabajo en los centros escolares llegue a todo el alumnado de la

localidad, así como minimizar las presiones excluyentes. En este contexto, se considera que “apoyo” son todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad de su alumnado, promoviendo que todo el mundo sea valorado con equidad. Se debe esperar que todas las modalidades de apoyo estén reunidas dentro de un único marco que persiga asegurar la participación de todo el mundo y la mejora del centro escolar en su conjunto.

Práctica Inclusiva: Esta dimensión pretende poner en el centro de la reflexión sobre cómo mejorar el qué se enseña y se aprende y cómo se enseña y aprende, de modo que ambos aspectos reflejen los valores inclusivos y las políticas y establecidas en el centro. Las implicaciones de los valores inclusivos a la hora de estructurar los contenidos de las actividades en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Cultura Inclusiva: Esta dimensión está orientada hacia la reflexión sobre la importancia de crear comunidades escolares seguras, acogedoras y colaboradoras, que resulten estimulantes y en las que se acepta y se da la bienvenida a las distintas comunidades de la localidad, lo que permite que, finalmente, cada uno se sienta valorado. Ayuda a pensar en el hecho de que los valores inclusivos deben ser compartidos por todas las personas que trabajan en y con el centro escolar: el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar, las familias, y sobre la forma en que se transmiten estos valores a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada centro y en el quehacer diario de las prácticas educativas y, de esta forma, las mejoras que van emprendiendo los centros se hacen coherentes y continuas. Integrar el cambio en las culturas escolares asegura que está imbuido en las identidades de los adultos y los estudiantes y que vayan pasando a los nuevos que van llegando al centro.

2.2. Antecedentes

Villegas (2012), desarrolló un estudio sobre la actitud de los docentes de primaria, de tres instituciones educativas de Ventanilla, frente a la inclusión educativa. La autora estableció como objetivo general el establecer las actitudes más predominantes de los maestros frente a la inclusión educativa. La investigación utilizada fue de tipo descriptiva simple, porque detalló e interpretó el conjunto de hechos referente a un fenómeno de estudio. Villega implementó como instrumento de recolección de datos el cuestionario

denominado “Escala de las Actitudes de los profesores respecto a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales – NEE”. La muestra investigada fue de 67 docentes de tres diferentes unidades educativas.

Los resultados obtenidos evidencian que los docentes presentan una actitud predominante de estar de acuerdo con la educación inclusiva en el nivel primario en las Instituciones Educativas de Ventanilla, del cual se apreció que ellos están de acuerdo con la educación inclusiva dentro de la enseñanza aprendizaje, en los componentes cognitivo, afectivo y conductual. Además, se concluyó que una de las condiciones necesarias para el desarrollo de escuelas inclusivas es que los docentes compartan una serie de valores, creencias y actitudes acordes con los principios de la inclusión y que concreten dichos pensamientos en una enseñanza orientada al logro de la participación plena de los alumnos en un entorno educativo normalizado.

Los resultados sostienen la educación inclusiva, como una oportunidad que se le ofrece al alumnado con NEE de participar plenamente en todas las actividades educativas, de empleo, consumo, recreativas, comunitarias y domésticas que tipifican a la sociedad del día a día. Para enfrentarse a problemas de complejidad creciente y cambiante, es necesario tomar decisiones inteligentes para seleccionar los pasos a seguir según la nueva situación del problema. Por lo tanto, las percepciones y actitudes del docente hacia la inclusión son buenos indicadores de las prácticas educativas empleadas en el aula para atender la diversidad del alumnado.

Doménech, Esbrí, González y Miret (2003), desarrollaron una investigación sobre actitudes del docente hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad. El estudio abordó aspectos relacionados a una de las difíciles situaciones en las que se ven implicadas las personas con discapacidad en el contexto de la comunidad institucional y en la sociedad en general.

El estudio planteó un análisis descriptivo y comparativo de las actitudes hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad (NEEDD) de profesores/as de ámbitos educativos distintos (ámbito público y ámbito privado), de etapas distintas (Educación infantil, primaria y secundaria) y en función del grado de proximidad a alguna persona con NEEDD. El análisis descriptivo se realizó a través la obtención de datos cuantitativos por medio de un cuestionario. El objetivo estableció

conocer las actitudes para valorarlas, compararlas y con el fin último de establecer una propuesta de mejora. En la muestra se aplicó un cuestionario a un total de 77 maestros y profesores de dos centros educativos públicos, uno de infantil y primaria y otro de secundaria, y uno privado de la ciudad de Castellón.

En general los docentes muestran una buena actitud hacia el alumnado con NEEDD y hacia la integración (94%), pero en ninguno de ellos se les pregunta sobre su tarea, sino que son sólo ítems relacionados a creencias centradas en el alumnado.

Se demuestra que gran parte del profesorado está a favor de que la integración es beneficiosa para el alumnado, pero tiene cierto temor de no saber comportarse y responder a situaciones en un aula con alumnado con NEEDD, esto se refleja en las creencias de que será difícil mantener el orden o de que la atención a este alumnado irá en detrimento del resto (51%) de la clase.

En relación con la atención que brindan los centros educativos (público y privado) se concluye que se valora más en el contexto público la preparación social del alumnado integrado. De la misma manera, se consideran más positivas actitudes en el sector público a favor de la formación o la responsabilidad en las adaptaciones curriculares.

Se observó una diferencia importante en la consideración del personal suficiente para atender al alumnado con NEEDD. En el ámbito público el 53% manifiesta que sí que lo hay, mientras que sólo un 25% lo hace respecto del ámbito privado.

Se evidenció también una diferencia en considerar como negativa la repercusión en el resto de alumnado, la presencia de un niño con NEEDD. Las actitudes más positivas se hallaron en los docentes del sector público que se mostraron en desacuerdo con esta afirmación en un 55,5% de los encuestados por el 43,8% de los profesores del ámbito privado. No obstante, en los dos casos las puntuaciones no son muy elevadas. Los investigadores concluyeron que les hubiese gustado que reflejaran más inclusividad.

Atendiendo al nivel en que ejercen docencia, en general se concluyó que las actitudes tanto en los maestros de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, son buenas.

En el ítem referido a que el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad no puede enfrentarse a los retos que plantea la clase ordinaria en igualdad

de condiciones, las actitudes son mejores en los profesionales de Infantil y Secundaria con un 79,4% y un 80% respectivamente, frente al 63,7% de Primaria. Si bien las diferencias no son muy significativas.

En la cuestión que se estableció como responsables de elaborar las adaptaciones curriculares a los psicopedagogos, la puntuación iba disminuyendo de un 60% de acuerdo en Infantil, un 50% en Primaria hasta un 44,1% en Secundaria.

Se concluye que las actitudes hacia la integración de los profesores parecen no cambiar ya sean maestros de centros públicos o privados, de infantil o primaria o si tienen o no contacto. Únicamente se apreció una actitud más negativa en los maestros de educación secundaria en todos los aspectos que reflejó la investigación: Finalmente, en la investigación las hipótesis que se plantearon al inicio de esta presentaron una tendencia a cumplirse.

En el contexto nacional ecuatoriano se describe el estudio realizado por Clavijo, López, Cedillo, Mora y Ortiz (2016), el cual tuvo como objetivo analizar las actitudes de los profesores frente la educación inclusiva en escuelas de nivel educativo primario, tanto públicas como privadas de la ciudad de Cuenca. La metodología que aplicaron los autores fue de enfoque cuantitativo transversal, de nivel descriptivo y de alcance correlacional. El instrumento utilizado para la recolección de datos fue una adaptación del cuestionario de Tárraga et al. (2013) el cuestionario, el cual fue aplicado a una muestra de 650 docentes en donde 357 eran docentes de escuelas fiscales y 293 de particulares. Los resultados revelaron que los profesores en general tienen una actitud favorable hacia la educación inclusiva. Se encontró que actitudes más positivas están asociadas a docentes jóvenes con pocos años de servicio. No se encontró una relación significativa entre actitud y sexo, pero se reveló una asociación con la capacitación, su nivel de educación y experiencia previa con niños de educación inclusiva y el apoyo institucional (público o privado). Los autores concluyeron que las actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa se forman a lo largo de la vida (experiencia) y en la adultez es más complicado cambiar las actitudes.

Por otra parte, se resalta la investigación de Sevilla, et al. (2018) el objetivo fue estudiar la actitud de los docentes hacia la inclusión educativa. Fue un estudio ex post facto, ya

que en un primer análisis los resultados fueron que existe una actitud negativa o de rechazo por parte de los docentes hacia la inclusión educativa.

El instrumento utilizado en la investigación fue un cuestionario de tipo cerrado de 30 ítems con un formato de respuestas tipo Likert. En el análisis de los resultados se constató en cada dimensión un resultado diferente que no se aleja de la actitud negativa hacia la inclusión educativa de parte del profesorado. Esta situación podría deberse, entre otras, a una respuesta socialmente deseable, puesto que resultó más oportuno para los docentes cuestionar el desarrollo de la educación inclusiva que hacer comentarios dirigidos a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Ejemplo de esto fueron los cuestionamientos que hicieron los docentes en relación con su falta de capacitación y experiencia para brindar atención a los estudiantes con NEE, el tiempo que les demandó prestar los servicios a los padres de familia de estos y la preparación de actividades específicas y adaptadas para este colectivo.

Otra conclusión que alcanzó el estudio hizo referencia al hecho de que la edad determina en buena medida el periodo en el que el docente se formó, y que el componente actitudinal de dicha formación está determinado en parte por la visión del modelo educativo imperante en ese momento; es decir, pareciera que la actitud de los profesores hacia la educación inclusiva está más influenciada por la formación recibida que por la edad, lo que reduce la significancia edad-actitud a una relación de presencia y no de causalidad. Incluso la incidencia de la formación inicial sobre la actitud de los profesores se hace más o menos intensa dependiendo del área de formación que tenga, dada la significancia de esta variable sobre dicha actitud.

Por otra parte, el hecho de que el grado máximo de estudios y el área de especialización no resulten determinantes en la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva, da muestra de la importancia de los procesos formativos iniciales, siendo estos los que definen en buena medida la forma de ser de un profesional en general y de los docentes en específico. Se concluye, indicando la importancia que para formar un equipo docente capacitado y sensibilizado hacia la diversidad, es imperante el ajuste curricular de los procesos formativos, buscando que, sin importar el área, se incluya un eje de atención a la diversidad y, de manera puntual, a las necesidades educativas especiales, asociadas o no a la discapacidad. Es menester aclarar que lo anterior no contradice la necesidad de que las instituciones educativas apuesten por esquemas de capacitación que brinden

espacios de colaboración para el trabajo de las adecuaciones curriculares y la creación de estrategias de enseñanza incluyentes.

Se resalta también el estudio realizado por Novo, Muñoz y Calvo (2015), en la que se centró en analizar las actitudes y disposición en mantener comportamientos de apoyo a la inclusión de estudiantes en condición de discapacidad en el contexto universitario. La hipótesis inicial es que las estudiantes universitarias de diferentes estudios y niveles pertenecientes a las ramas de ciencias de la educación evidencian una actitud más favorable hacia esta población. El objetivo de esta investigación fue determinar las variables que la determinan.

El método utilizado en la investigación fue cuantitativo que permitió el análisis de la encuesta realizada a 620 estudiantes universitarios, a través un sistema de muestreo no probabilístico casual o incidental, con los siguientes resultados recogidos del análisis de funcionamiento diferencial. Los análisis de impacto demostraron que este es inexistente en todos los ítems, sin embargo, el funcionamiento diferencial del ítem a través del test MH, mostraron funcionamiento diferencial en los ítems AC1 (creo que es algo gratificante dedicarle algo de tiempo propio a los demás) y NS2 y NS3 (las instituciones no promueven suficientes programas de apoyo a las personas con discapacidad y en mi familia son muy sensibles a la inclusión de personas con discapacidad).

De los datos analizados se evidenció la existencia de una mayor sensibilidad de las mujeres hacia la discapacidad. Estas actitudes favorables hacia los compañeros con discapacidad, serian un recurso fundamental para lograr la inclusión efectiva.

De acuerdo con la información disponible, la perspectiva de género indicó que las futuras docentes son, en media, más propensas a ayudar que sus compañeros varones y aprecian especialmente las enseñanzas en valores recibidas en el entorno escolar y familiar, lo que aportó un importante rasgo diferencial como docentes en los primeros niveles de enseñanza.

Por último y teniendo en cuenta las variables del presente trabajo se presenta el estudio de Montánchez (2016), cuyo objetivo fue estudiar las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas ante la inclusión educativa: Un estudio exploratorio. La metodología empleada en esta investigación fue la entrevista para recolectar datos cualitativos con un rango de preguntas en escala Likert, con el fin de

conocer en las tres dimensiones de preguntas escaladas en (nada, poco, bastante, mucho) validada por expertos internos y externos la misma que busca identificar las actitudes, conocimientos y prácticas ante la inclusión educativa.

Los resultados mostraron docentes inclusivos, pero la práctica indica divergencia en lo que hace y lo que dice, por lo que la autora expresa que se tiene que prestar atención a las actitudes en el aula, dotar de herramientas inclusivas a los docentes para que fortalezcan sus conocimientos sobre inclusión educativa, revisar los puntos críticos de la investigación como bajo nivel de formación pedagógica del profesorado, débil calidad de programas educativos y de formación docente, entre otras. Los resultados obtenidos en el estudio fueron reconfortantes en cuanto a las actitudes e intenciones, especialmente en el caso de las mujeres. Además, que la intención de apoyo a la inclusión de personas con discapacidad está influida por la empatía, así como la actitud y las normas sociales favorables a la inclusión. La sugerencia final apunta hacia a formulación de políticas educativas inclusivas para todos los niveles educativos potenciando lo aprendido en la escuela y la familia.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Contexto de la Investigación

La Unidad Educativa Fiscal Edilfo Bennett Angulo es el resultado de la unificación de tres centros educativos: El colegio Mariscal Antonio José de Sucre, la escuela Bolívar Bodero Copete, y la Edilfo Bennett Angulo. La Unidad Educativa Fiscal “Edilfo Bennett Angulo” es una institución de educación secundaria que se encuentra ubicada en la ciudad y provincia de Esmeraldas, al servicio y formación de niños y jóvenes del barrio.

La institución tiene como visión proporcionar una educación con calidad y calidez con la finalidad de formar individuos con mentalidad crítica, analítica y reflexiva con valores y habilidades que les conlleve a resolver problemas en su vida cotidiana y ser en el futuro, individuos útiles en el medio que se desenvuelven.

La institución cuenta en la actualidad con 800 estudiantes, de los cuales 8 presentan necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad y 30 no asociados a la discapacidad, todos ellos son atendidos por los 47 docentes, con el apoyo de dos profesionales del DECE.

3.2. Metodología de la Investigación

Esta investigación sigue un enfoque cuantitativo. Para Mc Millan y Schumacher (2005), los estudios cuantitativos permiten describir un fenómeno existente utilizando números para caracterizar individuo o grupo (p.42). Con ello se describirá la percepción de los docentes ante la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad.

El diseño que tiene esta investigación es no experimental descriptivo. Hernández, et al. (2014) señalan que los estudios no experimentales descriptivos son aquellos que tienen como objetivo “indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población” (p. 155). Es decir, a través de la medición, evaluación o recogida de información sobre una situación determinada, se describen las características presentes, sin llegar a alterar o modificar el ambiente donde se desarrolla el hecho. Este diseño ha permitido describir la percepción de los docentes ante la presencia de estudiantes con discapacidad en sus aulas.

3.3. Población

La población que se ha utilizado en este estudio fue seleccionada por conveniencia. Para McMillan y Schumacher (2005), este tipo de muestra se basa en un grupo de sujetos seleccionados sobre la base de ser accesibles o adecuados (p.140). Por lo tanto, la población estuvo constituida por 47 docentes de la unidad educativa Edilfo Bennett Angulo.

El 91.5% (n= 43) son de sexo femenino y el 8.5% (n=4) de sexo masculino. La edad de los docentes estuvo comprendida entre 20y 60 años; siendo que el 40% de los docentes superan los 50 años.

3.4. Objetivos del Estudio Diagnóstico

Para el diagnóstico, se plantean los siguientes objetivos:

- Examinar si los docentes sienten malestar por la inclusión de alumnos con discapacidad en el aula.
- Indagar si los docentes perciben una actitud favorable por parte de los alumnos sin discapacidad hacia el alumnado con discapacidad.
- Constatar si los profesores sienten falta de preparación para tratar a los estudiantes con discapacidad.
- Conocer si algunas variables de los docentes como el género, edad y nivel educativo en el que imparten docencia (inicial, básica elemental, básica media, básica superior y bachillerato) influyen en la percepción del profesorado hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad.

3.5. Hipótesis

En concordancia con los objetivos y la teoría expuesta en el apartado anterior, se han planteado las siguientes hipótesis:

- Se espera encontrar que los docentes presentan ciertos malestares por la presencia de estudiantes con discapacidad en sus aulas.
- Se espera encontrar que los docentes no perciben una actitud favorable por parte de los alumnos sin discapacidad hacia el alumnado con discapacidad.

- Se espera encontrar que los docentes sienten falta de preparación para tratar a los estudiantes con discapacidad.
- Se espera encontrar diferencia en la percepción de los docentes hacia la inclusión de estudiantes discapacidad, en función del nivel y ciclo educativo en el que imparten docencia (inicial, básica elemental, básica media, básica superior).

3.6. Variables de estudio

Se han utilizado diversas variables que son relevantes para los objetivos de este estudio diagnóstico. Como variables independientes se analizan la formación docente, edad, y la etapa o nivel educativo en el que el docente ejerce la docencia (inicial, básica elemental, básica media, básica superior y bachillerato).

La variable dependiente analizada es la percepción de los docentes ante la inclusión de estudiantes con discapacidad. Se analiza considerando tres factores: el malestar del docente por tener alumnos con discapacidad; valoración que hacen sobre la actitud por parte de los alumnos sin discapacidad; y necesidades formativas de los docentes. Para la medición de esta variable se ha utilizado una escala tipo Likert, de cinco opciones de respuesta que van desde nada de acuerdo, a totalmente de acuerdo.

3.7. Técnicas e Instrumentos utilizados

La técnica utilizada ha sido la encuesta, y como instrumento se empleó un cuestionario elaborado y validado por Suriá (2012). Este cuestionario está formado por cuatro dimensiones. En la primera se recogen datos sociodemográficos de los docentes como: edad, género, formación docente, nivel educativo en el que imparten docencia. La segunda dimensión, recoge el malestar del docente por tener alumnos con discapacidad (8 ítems). La tercera examina la valoración que hace sobre la actitud por parte de los estudiantes sin discapacidad hacia sus compañeros con discapacidad (9 ítems). Y la cuarta dimensión explora la preparación que percibe el profesorado para impartirles docencia (7 ítems).

Las preguntas se respondieron a través de una escala tipo Likert de cinco puntos donde los docentes expresaron su opinión sobre cada afirmación de acuerdo con la siguiente

escala: (1= nada de acuerdo; 2 = poco de acuerdo; 3 = algo de acuerdo; 4 = bastante de acuerdo; 5 = totalmente de acuerdo), y una pregunta abierta.

Se realizó el análisis de fiabilidad de la escala, para lo cual se calculó el coeficiente alfa de Cronbach. La prueba de confiabilidad resultó en un 0.895, lo que indica que es confiable.

3.8. Procedimientos de recolección de datos

Una vez identificado el instrumento a utilizar para la recogida de la información, se procedió en primer lugar a solicitar autorización por parte del rector y de los docentes tomados para la muestra. A los docentes participantes se les envió el documento vía correo electrónico y a través de la herramienta formularios de Google, se les describió el objetivo del instrumento y los fines pertinentes. Los docentes tuvieron inconvenientes en enviar sus respuestas a tiempo, luego de tener todos los resultados se procedió a tabular la información utilizando una hoja de cálculo de la herramienta Excel, para su posterior presentación, análisis y discusión de los resultados.

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos considerando los objetivos de estudio diagnóstico para alcanzar el objetivo general que fue analizar la percepción que tienen los docentes sobre la inclusión de los estudiantes con discapacidad en sus aulas. Los datos se presentan a través de tablas, siguiendo los objetivos específicos.

4.1. Análisis de datos

El primer objetivo fue conocer si los docentes sienten malestar por la presencia de estudiantes con discapacidad en sus aulas. Los resultados en la tabla 3, demuestran una media total de esta dimensión de 1,8 lo que evidencia que los docentes no manifiestan gran incomodidad a la hora de tratar con niños con discapacidad.

Tabla 3.
Incomodidad por la presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas

	N	Media	Desv. estándar
1. ¿Le incomoda tener alumnos con discapacidad en su clase?	47	1.7	1.128
2. ¿Cree que los alumnos con discapacidad alteran de alguna manera el ritmo de la clase?	47	1.9	0.919
3. ¿Siente inquietud si usted tarda más tiempo en explicarle a un estudiante con discapacidad que al resto de alumnos?	47	1.9	0.996
4. ¿La atención extra que requieren los alumnos con discapacidad de alguna manera limita el aprendizaje de los otros alumnos?	47	2.1	1.06
5. ¿Es difícil mantener el orden en una clase con alumnos con discapacidad?	47	1.9	0.952
6. ¿Le produce incomodidad ver la discapacidad de alguno de estos alumnos?	47	1.3	0.731
7. ¿Se agobia si en clase tiene que atenderles debido a su discapacidad?	47	1.5	0.748
8. ¿Le impiden de alguna forma impartir la clase con normalidad?	47	1.6	0.845
Media total		1.8	

Al examinar las medias más altas de los ítems de esta dimensión se evidencia que los docentes encuestados están **poco de acuerdo** con aspectos como: que la atención extra que requieren los alumnos con discapacidad de alguna manera limita el aprendizaje de los otros alumnos, que de alguna manera se altera el ritmo de la clase, que sienten un poco de inquietud si tardan más tiempo en explicarle las clases.

El segundo objetivo del estudio diagnóstico fue indagar si los docentes perciben una actitud favorable por parte de los alumnos sin discapacidad hacia el alumnado con discapacidad. En la tabla 4 se observa la media de esta dimensión (2. 3) indica que los docentes están un poco de acuerdo.

Tabla 4.
Percepción de los docentes sobre la actitud favorable por parte de los alumnos sin discapacidad hacia el alumnado con discapacidad.

	N	Media	Desv. estándar
9. ¿Alguna vez han tenido conflictos en clase entre los alumnos sin discapacidad y algún alumno con discapacidad?	47	2.0	1.113
10. ¿Ha observado gestos y/o palabras despectivas por parte del alumnado hacia los alumnos con discapacidad?	47	2.4	1.136
11. . ¿Percibe que el alumnado no se relaciona con sus compañeros con discapacidad?	47	1.9	1.009
12. ¿Ha observado si el alumnado deja de lado a los compañeros que tienen alguna discapacidad?	47	2.2	1.141
13. En las tareas de clase, ¿observa que los compañeros no suelen facilitar ayuda a los estudiantes con discapacidad en la toma de apuntes u otros apoyos que necesiten?	47	2.3	1.125
14. ¿Percibe escasa predisposición por parte del resto de alumnos para ayudarles en las tareas de clase a los estudiantes con discapacidad?	47	1.9	0.952
15. Cuando se hacen actividades, ¿observa que el alumnado apenas quiere participar con los alumnos con discapacidad?	47	2.0	1.021
16. Cuando tienen cambio de clase o salen al recreo, ¿suelen quedarse en clase sin relacionarse con los demás?	47	1.9	1.03
17. En general, ¿existe un buen clima en su clase?	47	3.7	1.214
Media total		2.3	

Analizando con detenimiento los resultados de la Tabla 4, los ítems de esta dimensión indican que los docentes perciben cierta actitud negativa de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. Esta actitud negativa se ve reflejada en la expresión de gestos y palabras, en la poca colaboración que tienen al compartir sus apuntes; en dejarlos a un lado y no querer participar con ellos.

El tercer objetivo fue constatar si los profesores sienten falta de preparación para tratar a los estudiantes con discapacidad. La tabla 5 muestra la media de esta dimensión (2.2) evidencia que los docentes sí perciben un poco con falta de preparación para atender a los estudiantes con discapacidad en sus aulas.

Tabla 5.
Percepción de los docentes sobre su falta de preparación

	N	Media	Desv. estándar
18. ¿Le cuesta mantener una conversación con un alumno con discapacidad?	47	1.8	1.142
19. ¿Le resulta difícil ser imparcial ante un alumno con discapacidad y otro?	47	1.8	1.154
20. ¿Cree que necesitaría más preparación para enseñarles?	47	1.5	0.881
21. ¿Siente preocupación por si no puede transmitirles sus enseñanzas por sus limitaciones?	47	3.0	0.859
22. ¿Le supone problemas tener que mandar tareas distintas para estos alumnos?	47	3.0	1.103
23. ¿Cree que la formación de los alumnos con discapacidad es responsabilidad de los Especialistas?	47	1.8	0.94
24. ¿Crees que los estudiantes con discapacidad deben estar en las instituciones de educación especial?	47	2.6	1.453
Media total		2.2	

En un análisis más detallado de los ítems se observa que los docentes están algo de acuerdo en que siente preocupación por si no saben transmitirles los conocimientos debido a las limitaciones que presentan. Otro aspecto con el que están algo de acuerdo es

que les supone problemas el tener que mandar tareas distintas a este grupo de estudiantes, con ello también señalan estar un poco de acuerdo con que los estudiantes con discapacidad asistan a centros de educación especial y no a centros de educación ordinaria.

El cuarto y último objetivo del estudio diagnóstico fue conocer si algunas variables de los docentes como el género, edad y nivel educativo en el que imparten docencia (inicial, básica elemental, básica media, básica superior y bachillerato) influyen en la percepción del profesorado.

Tabla 6.
Característica de docentes en relación con su percepción frente a la inclusión educativa

	Factor 1		Factor 2		Factor 3	
Género	M	D.T	M	D.T	M	D.T
Femenino	1.7	,68626	2.3	,71481	2.3	,68548
Masculino	1.8	,80687	2.1	,53190	2.7	,78174
T		0.822		0.419		0.632
Edad						
20-30	1.8	.	2.3	.	2.7	.
31-40	1.8	,75464	2.2	,55925	2.4	,78281
41-50	1.9	,81723	2.1	,59461	2.3	,66508
más de 50	1.7	,56986	2.5	,84692	2.2	,70319
<i>Sig</i>		0.900		0.537		0.885
Nivel educativo en el que imparten clases						
Inicial	1.2	,34836	1.6	,66078	1.6	,49160
Básica elemental	1.8	,75645	2.2	,61797	2.4	,86513
Básica media	1.8	,56206	2.7	,88446	2.6	,49082
Básica Superior	1.7	,74658	2.3	,50519	2.2	,58431
Bachillerato	2.0	,77504	2.3	,50850	2.4	,70273
<i>Sig</i>		0.273		0.056		0.047*

A un nivel del 95% de confianza se puede señalar que los resultados obtenidos en los tres factores de la escala no presentan diferencia significativa en cuanto a la variable de género y edad. Con respecto al nivel educativo en el que imparten las clases los docentes, se observa una diferencia significativa en el factor tres, es decir a mayor nivel en el que los docentes imparten clases mayor conciencia de la necesidad de formación para atender a los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad.

4.2. Discusión de los datos

A continuación, se presenta la discusión de los resultados obtenidos en la investigación, contrastándolos con la teoría y los objetivos planteados.

El objetivo general del diagnóstico realizado fue analizar la percepción que tienen los docentes sobre la inclusión de los estudiantes con discapacidad en sus aulas, para ello se establecieron varios objetivos específicos, el primero fue examinar si los docentes sienten malestar por la inclusión de alumnos con discapacidad en el aula. En la hipótesis planteada para este objetivo, se esperaba encontrar que los docentes presentan ciertos malestares por la presencia de estudiantes con discapacidad en sus aulas.

Los datos demostraron que la primera hipótesis se cumple, ya que la media total de esta dimensión (medición del malestar de docentes) fue de 1,8 lo que evidencia una tendencia de los docentes a sentir poca incomodidad o cierto malestar frente a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. Los ítems que presentaron las medias más altas dentro de esta dimensión fueron:

- La atención extra que requieren los alumnos con discapacidad de alguna manera limita el aprendizaje de los otros alumnos.
- Cree que los alumnos con discapacidad alteran de alguna manera el ritmo de la clase.
- Siente inquietud si tarda más tiempo en explicarle a un estudiante con discapacidad que al resto de alumnos.
- Es difícil mantener el orden en una clase con alumnos con discapacidad.

Estos ítems se relacionan con las barreras comunicativas y actitudinales en el proceso de inclusión educativa. Las primeras, así como lo mencionó La Madriz y La Madriz (2013), se refieren a las dificultades para comprender lo que desean comunicar y hacer llegar el

conocimiento en la relación al proceso de enseñanza-aprendizaje entre los alumnos, docente - estudiante y viceversa. Mientras que las barreras actitudinales, tal como lo afirmó Darrow (2009), se relacionan con las creencias y actitudes negativas que los docentes y los miembros de la comunidad educativa tienen sobre discapacidad.

El segundo objetivo del diagnóstico fue indagar si los docentes perciben una actitud favorable por parte de los alumnos sin discapacidad hacia el alumnado con discapacidad, este fin se relaciona con la tercera dimensión del instrumento. En la hipótesis planteada para este objetivo, se esperaba encontrar que los docentes no perciben una actitud favorable por parte de los alumnos sin discapacidad hacia el alumnado con discapacidad. Los resultados demostraron que la segunda hipótesis se cumple en alguna medida, debido a que la media aritmética de esta dimensión fue de 2.3, indicando que los docentes están un poco de acuerdo con la hipótesis. Sin embargo, estos resultados también indican que existen ciertas actitudes negativas, las cuales con las siguientes:

- Se ha observado gestos y/o palabras despectivas por parte del alumnado hacia los alumnos con discapacidad
- El docente ha observado que el alumnado deja de lado a los compañeros que tienen alguna discapacidad.
- Se ha observado que los compañeros no suelen facilitar ayuda a los estudiantes con discapacidad en la toma de apuntes u otros apoyos que necesiten.

Estas actitudes que se encontraron se relacionan con las ya mencionadas barreras actitudinales dentro del proceso de la inclusión educativa, las cuales generan la segregación y la discriminación en el aula de clases, tal como lo encontraron Jansen y Ollarves (2016). Por otra parte, en estos resultados se observó la falta de comunicación efectiva, en donde Tinoco (2017) afirmó, que esta permite un nivel más alto de comprensión del mensaje (información), que intercambian los alumnos, para así lograr una manifestación honesta de los estados emocionales de ambos, una dialéctica respetuosa, directa y de constante retroalimentación, así como también, de disertaciones asertivas acordes al ambiente escolar que comparten.

El tercer objetivo del diagnóstico fue constatar si los profesores sienten falta de preparación para tratar a los estudiantes con discapacidad. En la hipótesis planteada para

este objetivo, se esperaba encontrar que los docentes sienten falta de preparación para tratar a los estudiantes con discapacidad. Los resultados demostraron que la tercera hipótesis se cumple, porque la media aritmética de esta cuarta dimensión fue de 2.2, lo que evidencia que los docentes sienten cierta preocupación por la falta de preparación para atender a los estudiantes con discapacidad en sus aulas, pero en un nivel bajo.

Los ítems con mayor media en relación con esta dimensión fueron:

- Sienten preocupación por si no pueden transmitirles sus enseñanzas por sus limitaciones de estos estudiantes.
- Les supone problemas tener que mandar tareas distintas para estos alumnos.
- Creen que los estudiantes con discapacidad deben estar en las instituciones de educación especial.

Estos resultados más relevantes muestran que los profesores encuestados poseen una falencia en las competencias del docente en el marco de la atención a la diversidad, debido a que sus principales características, tal como se halló en el Ministerio de Educación (2011) son, el gestionar un aula para que todos los estudiantes alcancen las competencias que se esperan para culminar los niveles primario y secundario, además de organizar el aula para que todos sus estudiantes aprendan con igualdad de oportunidades.

El último objetivo del estudio diagnóstico fue conocer si algunas variables de los docentes como el género, edad y nivel educativo en el que imparten docencia (inicial, básica elemental, básica media, básica superior y bachillerato) influyen en la percepción del profesorado. En la hipótesis planteada para este objetivo, se esperaba encontrar diferencia en la percepción de los docentes en función del nivel y ciclo educativa en el que imparten docencia (inicial, básica elemental, básica media, básica superior).

Los resultados mostraron que la variable de género y edad no presentan diferencia significativa en cuanto a las percepciones de los docentes. Sin embargo, con respecto al nivel educativo de los docentes se comprobó una gran diferencia significativa, es decir a mayor nivel de estudio, en donde imparten clase, mayor conciencia de la necesidad de formación para atender a los estudiantes independiente a si posee o no algún tipo de necesidad educativa especial.

5. PROPUESTA METODOLÓGICA

La propuesta del presente proyecto de fin de máster titulado plan de formación docente para favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad de la Unidad educativa Edilfo Bennett Angulo, de Esmeraldas, será una guía para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la atención a la diversidad. Está dirigida al equipo docente y los miembros del Departamento de Consejería Estudiantil -DECE – con el conocimiento y consentimiento de la rectora y tiene el propósito fundamental, como su nombre lo indica de ofrecer unas directrices que se conviertan en una guía para una adecuada atención a la población estudiantil que presenta Necesidades Educativas Especiales asociadas o no a la discapacidad.

5.1. Objetivos

5.1.1. Objetivo general

- Capacitar a los docentes de la Unidad Educativa Fiscal Edilfo Bennett Angulo, sobre la inclusión educativa a estudiantes con discapacidad, a través de un plan de formación.

5.1.2. Objetivos específicos

- Determinar las fases metodológicas del proceso de formación.
- Identificar la forma de organización de la enseñanza más factible para llevar a cabo la capacitación.
- Diseñar el cronograma de actividades a desarrollar en el proceso de capacitación para dotar a los docentes de estrategias y herramientas que favorezcan la inclusión de los estudiantes con discapacidad
- Determinar cómo llevar a cabo el proceso de evaluación.

5.2. Temporalización

La propuesta está proyectada que se desarrolle durante el año académico lectivo 2021-2022, una vez se recupere la presencialidad. Contiene 5 fases en su planteamiento y ejecución:

Fase Previa: esta fase consiste en que se le presentará a la directora de la institución el plan de formación docente para su conocimiento y aprobación.

Fase de presentación y sensibilización del plan a la comunidad educativa: con la aprobación del plan de formación docente por parte de la dirección, se le presentará la propuesta a la comunidad educativa en sesiones diferentes. Por una parte, a los docentes y miembros del DECE. En el espacio de presentación se realizarán actividades de sensibilización sobre la importancia de ofrecer una atención integral a los estudiantes basados en los principios de equidad e igualdad.

Fase de capacitación a los docentes y miembros del DECE: esta fase como su nombre lo indica consiste en formar a los docentes y miembros del DECE en la adecuada atención a la población con NEE asociadas y no a la discapacidad. Además, se les brindaran estrategias que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Fase de implementación: tras la formación recibida, los docentes de la institución, aplicarán lo aprendido en su práctica docente durante todo el año lectivo.

Fase de evaluación del plan de formación docente: al finalizar el año se evaluará los resultados de la implementación del plan de formación a través de la metodología del DOFA, en la que se identificarán las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas. La información que arroje el ejercicio será fundamental para fortalecer los procesos para el año lectivo 2022 – 2023.

5.3. Planificación de la propuesta de intervención

A continuación, se describe cada uno de los pasos de la propuesta del plan de formación docente.

Tabla 7.
Pasos del cronograma general de la propuesta de intervención

Fecha	Actividad	Objetivo	Responsable
	Presentación de la propuesta a la directora	Dar a conocer el documento de plan de formación docente a la directora para su aprobación.	Tania Maritza Quiroz Cornejo
	Presentación y sensibilización del plan de formación a docentes y autoridades	Presentar el plan de formación docente y sensibilizar a la comunidad educativa sobre la atención a estudiantes con NEE.	Tania Maritza Quiroz Cornejo DECE
	Capacitación a los docentes y miembros del DECE	Brindar capacitaciones a los docentes y miembros del DECE sobre aspectos importantes en el plan de formación.	Tania Maritza Quiroz Cornejo DECE
	Implementación	Ejecutar el plan de formación docente con base en la capacitación recibida.	Tania Maritza Quiroz Cornejo DECE
	Evaluación del plan de formación docente.	Evaluar la implementación del plan de formación docente identificando las fortalezas y debilidades del proceso	Tania Maritza Quiroz Cornejo

Nota: Elaboración propia.

5.3.1. Propuesta de capacitación

La siguiente propuesta de capacitación sobre los temas del plan de formación docente, constará de 6 sesiones, cada una tendrá una duración de dos horas, dando así un total de 12 horas de capacitación

Tabla 8.
Planificación de las actividades de la sesión #1

Taller de capacitación #1			
Tema: Evolución de la atención a las personas con discapacidad a lo largo de la historia			Duración: 2h
Objetivo	Contenido	Actividades	Tiempo y recursos
Identificar los diferentes momentos históricos de la atención que han tenido las personas en condición de discapacidad	Bienvenida	Presentación	Proyector
	Presentación de la agenda	PowerPoint	Marcadores
	Normas a cumplir en la capacitación		15 minutos
	• Etapa de infanticidio de las personas que nacían con una condición de discapacidad	• Lecturas previas de la temática.	Proyector
	• Etapa de la institucionalización y creación de las escuelas especiales	• Presentación y descripción de línea de tiempo en PowerPoint.	Marcadores
	• Etapa de la integración escolar	• Reflexión en grupo sobre cada una de las temáticas.	Papelote
	• Etapa de la inclusión educativa	• Definición de integración escolar e inclusión educativa	Cinta
	Evaluación del tema trabajado	Preguntas y respuestas.	Goma
	Cierre de la jornada		1 hora y 15 minutos
			Proyector
			Marcadores
			20 minutos
			10 minutos

Tabla 9.

Planificación de actividades de la sesión #2

Taller de capacitación # 2			
Tema: De la integración escolar a la Inclusión educativa			Duración: 2h
Objetivo	Contenido	Actividades:	Tiempo y recursos
Analizar las diferencias entre la integración escolar e inclusión educativa y el papel del docente	Bienvenida Presentación de la agenda Recordemos el tema desarrollado en el taller anterior	Presentación PowerPoint Intervención de los participantes sobre la clase anterior.	Proyector Marcadores 15 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es la integración escolar? • ¿Cómo era la atención pedagógica que recibían los estudiantes en condición de discapacidad? • ¿Qué es la inclusión educativa? • ¿En qué se diferencia la integración escolar con la inclusión educativa? • ¿Qué barreras existen en la actualidad en la atención de los estudiantes con NEE asociadas o no a la discapacidad? • ¿Cuál es el papel del docente en la inclusión educativa? Evaluación del tema trabajado	<ul style="list-style-type: none"> • Lecturas en grupos de 3 a 4 personas. • Trabajo en equipo para responder a las preguntas. • Socialización de las respuestas a través de exposición. • Docente interviene para realizar retroalimentación y profundizar. • Presentación del facilitador sobre el papel del docente en la inclusión educativa. Preguntas y respuestas	Proyector Marcadores 1 hora y 15 minutos
	Cierre de la jornada		Proyector Marcadores 20 minutos 10 minutos

Tabla 10.
Planificación de actividades de la sesión #3

Taller de capacitación # 3			
Tema: Modelo constructivista y teorías de enseñanza y aprendizaje como fundamento de la inclusión educativa.			Duración: 2h
Objetivo	Contenido	Actividad	Tiempo y recursos
Identificar las teorías de enseñanza y aprendizaje que fundamentan la practica pedagógica inclusiva	Bienvenida	Presentación PowerPoint	Proyector
	Presentación de la agenda	Intervención de los participantes sobre la clase anterior.	Marcadores 15 minutos
	Recordemos el tema desarrollado en el taller anterior		
	Concepto de modelo constructivista	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación Poweroint por parte del facilitador. 	Proyector Marcadores
	Teorías de enseñanza y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualización de las teorías de enseñanza y aprendizaje a través de la planificación de una clase. 	Papelote Cinta Goma 1 hora y 15 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget • Aprendizaje Significativo de David Asubel • Zona de Desarrollo Próximo de Lev Vigostky • Inteligencias Múltiples de Howard Gardner • Estilos y ritmos de aprendizaje de Honey y Alonso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Intervención de los participantes a través de sus experiencias en el trabajo con estudiantes con NEE asociadas o no a la discapacidad. 	Reflexión grupal
	Evaluación del tema trabajado	Preguntas y respuestas.	Proyector Marcadores 20 minutos
	Cierre de la jornada		10 minutos

Tabla 11.
Planificación de actividades de la sesión #4

Taller de capacitación # 4			
Objetivo	Contenido	Actividades	Duración: 2h Tiempo y recursos:
<p>Conocer el Marco legal nacional e internacional que fundamenta la práctica pedagógica en la inclusión educativa</p>	<p>Bienvenida</p> <p>Presentación de la agenda</p> <p>Recordemos el tema desarrollado en el taller anterior</p> <p>Marco legal internacional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Declaración de los derechos del niño 1959. • convención de las naciones unidas sobre los derechos del niño en 1990 • Declaración Mundial sobre la educación para todos dentro del marco de la conferencia mundial de Jomtien en Tailandia. • Declaración de Salamanca de 1994. • Convenio de la ONU en el 2006 <p>Marco legal nacional</p> <ul style="list-style-type: none"> • La Constitución de la República. • Art. 26. • Plan Nacional para el Buen Vivir, Código de convivencia. • Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI. <p>Evaluación del tema trabajado</p>	<p>Presentación PowerPoint</p> <p>Intervención de los participantes sobre la clase anterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación PowerPoint por parte del facilitador. • Reflexión sobre la importancia de cada acuerdo y declaración. <p>Preguntas y respuestas.</p>	<p>Proyector</p> <p>Marcadores</p> <p>15 minutos</p> <p>Proyector</p> <p>Marcadores</p> <p>Papelote</p> <p>Cinta</p> <p>Goma</p> <p>1 hora y 15 minutos</p> <p>Proyector</p> <p>Marcadores</p> <p>20 minutos</p> <p>10 minutos</p>
	<p>Cierre de la jornada</p>		

Tabla 12.
Planificación de actividades de la sesión #5

Taller de capacitación # 5			
Tema: Adaptaciones curriculares			Duración: 2h
Objetivo (s)	Contenido	Actividades	Tiempo y recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el fundamento teórico de las adaptaciones curriculares. • Identificar los tipos de adaptaciones curriculares • Reflexionar sobre el papel del docente y el DECE en las adaptaciones curriculares. 	<p>Bienvenida</p> <p>Presentación de la agenda</p> <p>Recordemos el tema desarrollado en el taller anterior</p> <p>¿Que son las Adaptaciones Curriculares?</p>	<p>Presentación PowerPoint</p> <p>Intervención de los participantes sobre la clase anterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación PowerPoint por parte del facilitador. • Contextualización de los conceptos a través de la planificación de una clase. • Intervención de los participantes a través de sus experiencias en el trabajo con estudiantes con NEE asociadas o no a la discapacidad. • Estudio de caso • Reflexión grupal 	<p>Proyector</p> <p>Marcadores</p> <p>15 minutos</p>
	Evaluación del tema trabajado	Preguntas y respuestas	<p>Proyector</p> <p>Marcadores</p> <p>20 minutos</p>
	Cierre de la jornada		<p>10 minutos</p>

Tabla 13.
Planificación de actividades de la sesión #6

Taller de capacitación #6			
Tema: Diseño Universal del Aprendizaje y estrategias para su ejecución			Duración: 2h
Objetivo (s)	Contenido	Actividades	Tiempo y recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el fundamento teórico del Diseño Universal del Aprendizaje. • Promover estrategias pedagógicas desde el Diseño Universal Del Aprendizaje. 	Bienvenida Presentación de la agenda Recordemos el tema desarrollado en el taller anterior	Presentación PowerPoint Intervención de los participantes sobre la clase anterior.	Proyector Marcadores 15 minutos
	¿Qué es el Diseño Universal Del Aprendizaje? ¿Qué son los principios y pautas en el Diseño Universal Del Aprendizaje? ¿Qué estrategias inclusivas se pueden implementar desde el Diseño Universal Del Aprendizaje?	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación PowerPoint por parte del facilitador. • Contextualización de los conceptos a través de la planificación de una clase. • Intervención de los participantes a través de sus experiencias en el trabajo con estudiantes con NEE asociadas o no a la discapacidad. • Estudio de caso • Reflexión grupal 	Proyector Marcadores Papelote Cinta Goma 1 hora y 15 minutos
	Evaluación del tema trabajado	Preguntas y respuestas	Proyector Marcadores 20 minutos 10 minutos
	Cierre de la jornada		

5.4. Diseño de la evaluación de la propuesta

La evaluación de la propuesta contempla varias acciones:

En primer lugar, se evaluarán los conocimientos recibidos por los docentes en capacitación. Para ello se hará uso de un cuestionario que contiene preguntas con opciones múltiples, en la que una será la respuesta correcta.

Después de esto se constatará que los docentes, en su planificación pedagógica, estén incorporando estrategias inclusivas que respondan a la diversidad.

En tercer lugar, se realizarán observaciones áulicas para corroborar que se estén implementando las actividades y estrategias planificadas con anterioridad.

Por otra parte, se realizarán entrevistas abiertas a un grupo de estudiantes y padres de familias con preguntas puntuales para conocer cómo se sienten en relación con las actividades implementadas por el docente.

Por último, la investigadora del presente proyecto realizará un informe cualitativo y cuantitativo que refleje la experiencia de atención a la diversidad durante el año académico 2021 – 2022.

6. CONCLUSIONES

La contextualización de la investigación, el análisis de los resultados del estudio diagnóstico y la discusión de estos, así como el diseño de la propuesta, permiten llegar a las siguientes conclusiones:

– La discapacidad vista como como barrera para la educación ordinaria y también para docentes que no tiene preparación o experiencia para atender las necesidades que requieren los niños y niñas con discapacidad, en la búsqueda histórica de la inclusión educativa se logran hasta ahora grandes cambios pero, a pasos acortados los mismo que no limitan la búsqueda de más logros, sino más bien encontrar más recursos en positivo que permita romper las barreras de aprendizaje en los contextos de comunicación, físicos y actitudinales, que permita al docente transformarse en un docente inclusivo con herramientas validas que favorezcan significativamente a los niños y niñas con discapacidad.

– La mayoría de los docentes de la Unidad Educativa Fiscal Edilfo Bennett Angulo encuestados presentan actitudes positivas frente a la inclusión educativa, sin embargo, también se demostró la existencia de ciertos malestares, necesidades e inquietudes por parte de una minoría, como: la atención extra que requieren los alumnos con necesidades educativas especiales y la dificultad que presenta mantener el orden en una clase con alumnos con discapacidad, presentando así limitaciones y perjuicios en el proceso de enseña-aprendizaje de los demás estudiantes, siendo evidenciados en los atrasos del contenido pedagógicos.

– Se confirmó que la edad y el sexo del docente no influye en sus perspectivas, pero el nivel educativo, en donde el profesorado imparte clases, sí repercute en su perspectiva frente a la inclusión educativa. Esto quiere decir; que mientras mayor sea el nivel en el que los docentes imparten clases, mayor conciencia de necesidades formativas en los docentes.

– La formación a los docentes sobre el proceso enseñanza y aprendizaje en la atención a la diversidad es fundamental para favorecer la perspectiva de estos, frente a la inclusión de los estudiantes con discapacidad. Por ello se diseñaron 6 sesiones de capacitación que son parte del plan de formación docente, el cual servirá como guía para

al equipo docente y los miembros del Departamento de Consejería Estudiantil -DECE –, con el fin de ofrecer lineamientos que se conviertan en una ruta para una adecuada atención a la población estudiantil que presenta discapacidad.

7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

7.1. Limitaciones

El Trabajo de Fin de Máster tuvo algunas dificultades leves que se pudieron resolver con el transcurso del tiempo. En primer lugar, se resalta que fue difícil encontrar antecedentes en tesis de maestría o doctorado, de los últimos 5 años, en donde las variables estudiadas sean: la actitud o perspectiva de los docentes, la inclusión educativa, estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad.

En segundo lugar, se presentó la dificultad en cuanto al proceso de la aplicación del instrumento elegido para la recolección de la información, por motivo de la pandemia mundial, este proceso se realizó de forma virtual, utilizando diversas redes sociales y herramientas electrónicas. Por ello, se presentaron pequeños inconvenientes como atraso en la respuesta de la encuesta por parte de la muestra tomada.

Finalmente, se puede indicar que el estudio diagnóstico presenta solo datos cuantitativos, lo que limita visualizar una realidad más amplia sobre la inclusión de los estudiantes con discapacidad en este centro. La aplicación de otras técnicas como la observación y la entrevista hubieran permitido conocer más a fondo la opinión de los docentes, estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa.

7.2. Prospectiva

La propuesta que se presentó en el Trabajo de Fin de Máster fue un Plan de formación docente, con seis sesiones de capacitación, como guía para el proceso enseñanza-aprendizaje en la atención a la diversidad, dirigido para los docentes y miembros del DECE. Posteriormente se podría realizar un análisis profundo sobre las sesiones de capacitación que se plantearon para actualizarlas de acuerdo con los cambios que surjan en el ámbito educativo e inclusión educativa, por ejemplo, la adaptación a capacitaciones virtuales, nuevas tecnologías educativas y hasta innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. También se podría medir el impacto de la capacitación una vez esta sea aplicada.

Por otra parte, también este plan de formación docente se podría expandir a la infraestructura de la Unidad Educativa, permitiendo así un Diseño Universal tanto en los

procesos pedagógicos, como en el área física en donde conviven los estudiantes durante su jornada educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba, C., Sánchez, J. M., y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. Madrid: España: Edelvives.
- Argüello, A. M. (2013). *Guía de trabajo. Adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva*. Quito: Ministerio de Educación. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/05/Guia-de-adaptaciones-curriculares-para-educacion-inclusiva.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI.
- Campos, L. A., y Canelo, P. D. (2019). Las Barreras que limitan la educación inclusiva y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad, de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa - 2018. *Tesis*. Arequipa, Perú: Universidad Nacional de San Agustín.
- Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C., y Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. *Maskana*, 13-22.
- Damm, M. X. (2014). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 25-35.
- Darrow, A. (2009). Barriers to effective inclusion and strategies to overcome them. *General Music Today*, 22(3), 29-31.
- Doménech, V., Esbrí, J., González, H., y Miret, L. (2003). Actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad. *Jornades de Foment de la Investigació*, 1-13.
- Dubrovsky, S. (2005). *Integración escolar como problemática profesional*. Noveduc: Buenos Aires .
- Echeita, S. G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9-18.

- Fernández, d. I., Fiuza, A. M., y Zabalza, C. M. (2013). A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa. *Revista de Investigación en Educación*, 172-191.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of mutiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gómez, G. C. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 107- 118.
- Gutierrez, M. J. (2007). Contextos y barreras para la inclusión educativa. *Horizontes Pedagógicos*, 47-56.
- Gutiérrez, B. y Brioso, A. (2017). *Desarrollo Diferentes*. Editorial Sanz y Torres, S. L.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., y Baptista, L. P. (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. *Metodología de la Investivación.*, 2-21.
- Jansen, R. M., y Ollarves, E. (2016). Formación docente discapacidad e inclusión educativa. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 122-133.
- Jurado, P. (2020) Inclusión y educación. Bases de y para una educación inclusiva. En Ortiz, L. y Carrión Martínez, J. J. (Coord.). (2020). *Educación inclusiva: abriendo puertas al futuro*. Dykinson. <https://elibro.puce.elogim.com/es/ereader/puce/147503?page=53>
- La Madriz, L., y La Madriz, J. (2013). Comunicación efectiva como estrategia didáctica para potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Educare*, 74-92.
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). Investigación Educativa. Una introducción conceptual. *Pearson Addison Wesley*.
- Méndez, L., Moreno, R., y Ripa, C. (2006). *Adaptaciones curriculares en educación infantil*. Madrid: Narcea S.A.

- Ministerio de Educación. (2011). *Módulo I. Educación inclusiva y especial*. Quito: Editorial Ecuador. Obtenido de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf
- Montanez, T. M. (2016). Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva. Un estudio exploratorio. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 106-113.
- Novo, C. I., Muñoz, C. J., y Calvo, B. N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 155-171.
- Organización Mundial de la Salud (2001). CIF: Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud. Versión abreviada. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf;jsessionid=CD085A3CED06821879029C4616EB7705?sequence=1
- Parrilla. (2004). Desafío de la Educación Inclusiva. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/51344/EI%20desaf%20C3%ADo%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20inclusiva...pdf?sequence>
- Piaget, J. (1977). *El desarrollo del pensamiento: Equilibrio de estructuras cognitivas*. Nueva York: Viking.
- Rojas-Avilés, F. Sandoval-Guerrero, L. y Borja-Ramos, O. (2020). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Revista Cátedra*, 3(1), 75-93. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/21056/1/Percepciones%20a%20una%20educaci%C3%B3n%20inclusiva%20en%20el%20Ecuador.pdf>
- Romañach, J., y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de vida independiente*, 5, 1-8. <http://centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/1dcb1a899435d2b2806acdf5dbcf17aa941abd8d.pdf>
- Sevilla, S. D., Martín, P. M., y Jenaro, R. C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva. *Innovación educativa*, 115-141.

- Suriá, M. R. (2012). Discapacidad e integración educativa ¿Qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 96-109.
- Thévenet C. (1997). *Integración escolar. Un desafío y una realidad*. Argentina: Espacio Editorial.
- Ticono, P. B. (2017). Barreras de la comunicación sus variables y tratamiento en los procesos didácticos áulicos en Educación Básica. *Tesis de Grado*. Machala, Ecuador: Universidad Técnica de Machala.
- Torres, M. L. (2014). Las actitudes, conocimientos y practicas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas ante la inclusion educativa. *Innovacion mas desarrollo*, 114-140.
- UNESCO. (1994). *Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca.
- Valenciano, G. (2009). *Aspectos claves de la educacion inclusiva*. Salamanca: INICO.
- Vigo, A. B., y Soriano, B. J. (2014). Prácticas de enseñanza y aprendizaje creativo para una educación inclusiva en la formación inicial del profesorado: experiencias de investigación. *Revista de Educación Inclusiva*, 30-45.
- Villegas, Q. E. (2012). *Actitud del docente de primaria respecto a la educación inclusiva en tres instituciones educativas de Ventanilla*. Lima: Universidad San Ignacio De Loyola.
- Vygotsky, L. (1972). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Warnock, M, (1987). “Encuentro sobre necesidades de educación especial”. En: Revista de educación, Número extraordinario. Investigación sobre integración educativa, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 45-73.
https://sede.educacion.gob.es/publiventa/download.action?f_codigo_agc=508_19

ANEXOS

Anexo A

Tabla 14.
Formato de Cuestionario

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. ¿Le incomoda tener alumnos con discapacidad en su clase?	68%	11%	13%	4%	4%
2. ¿Cree que los alumnos con discapacidad? alteran de alguna manera el ritmo de la clase	43%	23%	32%	2%	0%
3. ¿Siente inquietud si usted tarda más tiempo en explicarle a un estudiante con discapacidad que al resto de alumnos?	45%	26%	26%	2%	2%
4. ¿La atención extra que requieren los alumnos con discapacidad de alguna manera limita el aprendizaje de los otros alumnos?	38%	26%	28%	6%	2%
5. ¿Es difícil mantener el orden en una clase con alumnos con discapacidad?	43%	30%	21%	6%	0%
6. ¿Es difícil mantener el orden en una clase con alumnos con discapacidad?	79%	11%	9%	2%	0%
7. ¿Se agobia si en clase tiene que atenderles debido a su discapacidad?	64%	21%	15%	0%	0%
8. ¿Se agobia si en clase tiene que atenderles debido a su discapacidad?	57%	23%	17%	2%	0%
9. ¿Alguna vez han tenido conflictos en clase entre los alumnos sin discapacidad y algún alumno con discapacidad?	45%	19%	30%	2%	4%
10. ¿Ha observado si el alumnado deja de lado a los compañeros que tienen alguna discapacidad?	26%	34%	26%	8%	6%
11. ¿Percibe que el alumnado no se relaciona con sus compañeros con discapacidad?	43%	30%	21%	4%	2%

12. ¿Ha observado si el alumnado deja de lado a los compañeros que tienen alguna discapacidad?	36%	21%	32%	7%	4%
13. En las tareas de clase, ¿observa que los compañeros no suelen facilitar ayuda a los estudiantes con discapacidad en la toma de apuntes u otros apoyos que necesiten?	28%	32%	26%	10%	4%
14. ¿Percibe escasa predisposición por parte del resto de alumnos para ayudarles en las tareas de clase a los estudiantes con discapacidad?	41%	34%	21%	2%	2%
15. Cuando se hacen actividades, ¿observa que el alumnado apenas quiere participar con los alumnos con discapacidad?	36%	34%	21%	7%	2%
16. Cuando tienen cambio de clase o salen al recreo, ¿suelen quedarse en clase sin relacionarse con los demás?	43%	32%	17%	6%	2%
17. En general, ¿existe un buen clima en su clase?	8%	4%	28%	28%	32%
18. ¿Le cuesta mantener una conversación con un alumno con discapacidad?	55%	24%	13%	2%	6%
19. ¿Le resulta difícil ser imparcial ante un alumno con discapacidad y otro?	66%	19%	13%	0%	2%
20. ¿Cree que necesitaría más preparación para enseñarles?	4%	26%	40%	30%	0%
21. ¿Siente preocupación por si no puede transmitirles sus enseñanzas por sus limitaciones?	6%	26%	38%	17%	13%
22. ¿Le supone problemas tener que mandar tareas distintas para estos alumnos?	49%	23%	24%	4%	0%
23. ¿Cree que la formación de los alumnos con discapacidad es responsabilidad de los Especialistas?	34%	13%	25%	13%	15%
24. ¿Cree que los estudiantes con discapacidad deben estar en las instituciones de educación especial?	26%	25%	30%	6%	13%

Nota: Elaboración propia

Anexo B

Tabla 15.
Alfa de Cronbach - resumen del procesamiento de los casos

		N	%
	Válidos	47	100.0
Casos	Excluidos ^a	0	.0
	Total	47	100.0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Nota: Elaboración propia.

Tabla 16.
Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.895	24

Nota: Elaboración propia

Anexo C

#	Datos docentes				Dimensión 1								Dimensión 2								Dimensión 3								Total			
	Género	Edad	Nivel de instrucción	Nivel en el que imparte clases	1	2	3	4	5	6	7	8	Total D1	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Total D2	18	19	20	21	22		23	24	Total D3
1	Femenino	31-40	Tercer nivel	Inicial	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1	1	1	1	1	1	2	1	1	10	1	1	3	1	1	1	1	9	27
2	Femenino	41-50	Maestria	Básica superior	1	3	1	1	2	1	1	1	11	3	2	2	1	2	1	1	2	4	18	1	1	4	5	1	3	3	18	47
3	Femenino	41-50	Tercer nivel	Básica superior	2	3	2	2	3	2	2	1	17	2	2	3	2	3	2	4	3	4	25	4	1	4	4	2	1	2	18	60
4	Femenino	31-40	Tercer nivel	Básica superior	1	2	1	1	2	1	1	1	10	3	2	1	1	2	3	2	1	4	19	1	1	3	2	1	1	3	12	41
5	Femenino	41-50	Tercer nivel	Bachillerato	1	2	2	2	2	1	1	1	12	3	3	2	3	3	3	3	2	4	26	1	1	3	3	2	2	2	14	52
6	Femenino	41-50	Tercer nivel	Básica elemental	3	3	3	3	4	4	3	3	26	1	3	1	4	3	3	3	4	3	25	3	1	4	5	2	5	5	25	76
7	Femenino	31-40	Tercer nivel	Básica superior	1	1	1	1	1	1	1	1	8	4	4	4	4	3	3	1	1	3	27	1	1	1	4	1	1	5	14	49
8	Femenino	41-50	Tercer nivel	Bachillerato	3	3	3	3	3	3	3	3	24	1	1	1	1	1	2	2	1	5	15	1	1	3	3	3	3	3	17	56
9	Femenino	Mas de 50	Tercer nivel	Básica media	1	1	3	3	3	1	3	3	18	3	3	3	3	4	3	3	2	3	27	2	1	4	3	3	5	3	21	66
10	Femenino	41-50	Tercer nivel	Básica elemental	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1	2	2	2	1	2	2	2	3	17	1	1	2	2	1	1	1	9	34
11	Femenino	Mas de 50	Tercer nivel	Básica media	1	1	3	3	3	1	3	3	18	3	3	3	3	4	3	3	2	3	27	2	1	4	3	3	5	3	21	66
12	Femenino	41-50	Tercer nivel	Básica media	1	1	2	2	3	1	1	1	12	1	3	3	3	2	2	3	2	3	22	1	1	4	5	3	4	1	19	53
13	Femenino	41-50	Tercer nivel	Básica elemental	1	1	2	2	2	1	2	2	13	3	3	1	1	1	1	1	1	1	13	2	1	3	3	2	2	2	15	41
14	Femenino	31-40	Tercer nivel	Bachillerato	5	3	3	3	3	2	3	3	25	2	3	3	3	3	3	3	3	3	26	3	2	3	3	2	4	2	19	70
15	Femenino	Mas de 50	Tercer nivel	Inicial	1	2	3	1	1	1	1	1	11	1	1	2	3	3	1	1	1	3	16	1	1	2	3	1	1	1	10	37
16	Femenino	31-40	Tercer nivel	Básica media	1	3	1	1	2	1	2	2	13	2	2	2	2	2	2	2	2	4	20	2	2	2	2	2	4	4	18	51
17	Femenino	Mas de 50	Tercer nivel	Básica elemental	1	1	1	1	1	1	2	1	9	1	2	1	1	1	1	1	1	2	11	1	1	2	2	1	1	1	9	29
18	Femenino	31-40	Tercer nivel	Básica elemental	1	3	3	3	1	1	1	1	14	1	2	1	1	2	2	1	2	5	17	1	1	3	4	2	1	2	14	45
19	Femenino	Mas de 50	Tercer nivel	Básica media	2	4	3	4	4	1	2	2	22	5	5	4	4	4	4	4	4	3	37	3	3	3	4	3	1	5	22	81
20	Femenino	Mas de 50	Maestria	Bachillerato	2	2	2	3	1	1	1	1	13	1	2	2	2	1	1	1	1	4	15	2	1	3	3	3	5	5	22	50
21	Femenino	41-50	Maestria	Básica superior	3	3	3	4	3	2	2	4	24	3	4	2	1	2	2	2	1	4	21	2	2	4	3	2	5	4	22	67
22	Femenino	Mas de 50	Tercer nivel	Básica elemental	1	2	2	2	2	1	1	2	13	3	3	3	3	3	3	3	3	3	27	3	3	4	4	4	4	4	26	66
23	Masculino	31-40	Maestria	Bachillerato	3	3	5	5	1	3	2	2	24	5	5	2	2	2	2	2	3	3	26	1	3	4	4	4	5	5	26	76
24	Femenino	Mas de 50	Tercer nivel	Básica elemental	1	1	1	3	2	1	1	2	12	3	3	3	3	2	1	2	1	5	23	1	1	3	3	1	1	1	11	46
25	Femenino	Mas de 50	Tercer nivel	Básica superior	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	4	2	1	2	2	2	2	4	21	2	2	2	2	2	2	2	14	51
26	Femenino	41-50	Tercer nivel	Básica superior	1	3	2	1	1	1	1	2	12	3	2	2	3	2	2	1	2	4	21	2	2	2	3	2	3	2	16	49
27	Femenino	Mas de 50	Tecnólogo	Básica superior	1	1	1	1	1	1	1	1	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	1	1	3	1	1	1	1	9	35
28	Femenino	41-50	Tecnólogo	Inicial	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1	1	1	1	1	1	1	1	5	13	1	1	1	1	1	1	1	7	28
29	Femenino	20-30	Tercer nivel	Básica elemental	1	3	3	3	1	1	1	1	14	3	2	1	3	2	2	2	2	4	21	2	2	3	3	3	3	3	19	54
30	Femenino	41-50	Maestria	Inicial	1	1	1	1	2	1	1	1	9	2	1	1	1	1	1	1	1	1	10	5	1	2	2	1	3	1	15	34
31	Femenino	31-40	Tercer nivel	Bachillerato	1	3	1	2	1	1	1	1	11	1	1	1	5	5	1	1	2	5	22	1	1	3	3	1	2	2	13	46
32	Femenino	31-40	Tercer nivel	Básica elemental	1	1	1	2	1	1	2	1	10	1	1	1	1	1	1	2	1	5	14	5	2	4	3	3	3	2	22	46
33	Femenino	Mas de 50	Tecnólogo	Inicial	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1	2	1	1	1	1	1	1	5	14	1	1	2	2	1	1	3	11	33
34	Femenino	Mas de 50	Tecnólogo	Básica elemental	1	1	1	3	2	1	1	2	12	1	1	1	3	1	1	1	1	5	15	1	1	3	3	1	3	2	14	41
35	Femenino	Mas de 50	Maestria	Básica superior	3	3	3	3	3	3	3	3	24	3	3	3	3	3	3	3	3	3	27	3	3	3	3	3	3	3	21	72
36	Femenino	31-40	Tercer nivel	Básica media	4	3	1	4	4	1	1	3	21	2	1	2	1	4	1	1	1	5	18	1	1	4	5	3	5	3	22	61
37	Masculino	31-40	Tercer nivel	Bachillerato	1	1	2	1	2	1	1	1	10	1	2	1	3	4	1	1	1	5	19	1	5	4	5	1	3	5	24	53
38	Femenino	Mas de 50	Tercer nivel	Inicial	2	2	2	2	2	2	2	2	15	3	4	3	3	3	3	2	2	4	26	2	2	2	2	1	3	3	15	56
39	Femenino	31-40	Tercer nivel	Básica media	1	1	4	3	2	1	1	2	15	1	3	2	2	2	2	2	1	3	18	2	1	4	2	1	3	3	16	49
40	Femenino	Mas de 50	Tercer nivel	Básica media	1	1	1	1	1	1	1	1	8	3	5	5	5	5	5	5	1	39	1	1	3	4	1	1	1	12	59	
41	Masculino	Mas de 50	Tercer nivel	Bachillerato	4	1	1	1	3	1	1	1	13	2	1	1	1	3	1	1	3	4	17	1	1	3	4	1	2	2	14	44
42	Masculino	Mas de 50	Maestria	Básica superior	1	2	2	2	1	1	1	1	11	1	2	1	1	1	1	2	1	5	15	1	1	3	3	2	2	2	14	40
43	Femenino	Mas de 50	Tercer nivel	Básica media	1	2	1	2	1	1	1	1	10	1	1	1	2	2	1	3	3	5	19	1	2	2	2	1	4	3	15	44
44	Femenino	Mas de 50	Tercer nivel	Básica media	1	2	1	2	2	1	1	2	12	1	2	1	2	3	2	4	4	5	24	5	3	3	2	1	4	3	21	57
45	Femenino	41-50	Tercer nivel	Básica elemental	3	3	3	3	3	3	3	3	24	1	3	3	3	3	3	3	3	4	26	3	3	2	3	3	3	3	20	70
46	Femenino	41-50	Tercer nivel	Básica superior	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1	1	1	1	1	1	1	1	5	13	1	1	4	5	1	1	1	14	35
47	Femenino	41-50	Maestria	Bachillerato	5	2	2	1	1	1	1	1	14	2	2	2	2	2	2	2	2	5	21	1	1	2	2	1	1	1	9	44

Figura 1. Base de datos.

Anexo D

Tabla 17.
Validación de constructo - Validez dominio total

		Correlaciones			
		Variable	D1	D2	D3
Variable	Correlación de Pearson	1	0.835**	0.782**	0.812**
	Sig. (bilateral)		0.000	0.000	0.000
	N	47	47	47	47
D1	Correlación de Pearson	0.835**	1	0.423**	0.635**
	Sig. (bilateral)	0.000		0.003	0.000
	N	47	47	47	47
D2	Correlación de Pearson	0.782**	0.423**	1	0.400**
	Sig. (bilateral)	0.000	0.003		0.005
	N	47	47	47	47
D3	Correlación de Pearson	0.812**	0.635**	0.400**	1
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.005	
	N	47	47	47	47

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).