



Universidad del Azuay

**Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la
Educación**

**Carrera de Educación Inicial, Estimulación e
Intervención Precoz**

**LA CAPACITACIÓN EN EDUCACIÓN
INCLUSIVA DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD
VISUAL, FÍSICA, INTELECTUAL Y
AUDITIVA A MAESTROS DE EDUCACIÓN
INICIAL ¿EN QUÉ MEDIDA AFECTA A SUS
ACTITUDES?**

Autoras:

María Belén León Pesántez; María Dolores Rivera Donoso

Directores:

PhD. Ximena Vélez Calvo

**Cuenca – Ecuador
2020**

DEDICATORIA

“Todo lo puede en Cristo que me fortalece”

La gloria de Dios maneja mi vida, sin él nada de esto hubiera sido posible.

Esto se lo dedico a él y a mis padres, Ma. Augusta y Braulio, por ser los principales promotores para cumplir mis sueños, por sus consejos, su apoyo y su guía en cada paso que he dado. A mis hermanitos,

Lucas y Sebas, por la paciencia y el cariño que me tienen.

A mi familia por acompañarme durante este proceso.

Y a la vida por regalarme este triunfo. Gracias a todas las personas que me apoyaron y creyeron en que si lo podía lograr.

Esto es solo el inicio.

“María Belén León Pesantez”

DEDICATORIA

“El futuro pertenece a los que creen en la belleza de sus sueños”

Mi tesis la dedico a mi familia, que me hizo crecer y ser la persona que soy ahora, acompañándome en cada uno de mis logros y uno de ellos es este. Gracias por motivarme constantemente por creer en mí hasta el final.

A mis tres ángeles en el cielo que sin duda ellos son parte infinita de muchos de mis sueños.

Gracias a mis pequeños AnaJu, Juanpe y Shei, ya que con ellos comencé mi sueño de ser educadora.

A mis nuevos pequeños José Miguel, Rafa y Ana Valentina que son el motor de mi emprendimiento.

Por último, a mis amigas Pao, Mica y Alex que siempre me apoyaron con mis ideas, mis momentos de estrés y felicidad, gracias por estar ahí.

“María Dolores Rivera Donoso”

AGRADECIMIENTO

Queremos expresar nuestro sincero agradecimiento a Dios, por permitirnos culminar con éxito una de las etapas más importantes de nuestras vida.

A nuestros padres por ser un apoyo y un pilar indispensable desde siempre.

A nuestras familias por la paciencia y la confianza puesta en nosotros.

A todos los profesores de la Universidad del Azuay por impartir su conocimiento durante toda la carrera, y por último, a nuestras tutoras por guiarnos durante este proceso de titulación.

RESUMEN

Los docentes son un pilar fundamental dentro de la Educación Inclusiva. Por esta razón, es importante que las actitudes de los docentes sean positivas, ya que desarrollan un papel significativo para los niños dentro del contexto escolar. El objetivo de este estudio fue analizar la manera en la cual los docentes de Educación Inicial perciben a la Educación Inclusiva de niños con Necesidades Educativas Especiales y cuáles fueron sus actitudes hacia ellos. Esta investigación se realizó mediante un estudio de tipo cuantitativo, cuasi – experimental. Los resultados muestran que a pesar de existir un proceso de capacitación, la mayoría de los docentes siguen teniendo una actitud neutral ante los procesos inclusivos.

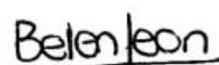
Palabras claves: Actitudes, Docentes, Educación Inclusiva, Necesidades Educativas Especiales.

ABSTRACT

Teachers are fundamental for Inclusive Education. For this reason, it's important that teachers' attitudes become positive, since they play a significant role for the children within the school context. The aim of this research was to analyze the way in which initial education teachers perceive Inclusive Education of children with Special Educational Needs and their attitudes towards them. This research was carried out through a quantitative, quasi – experimental study. The results show that despite the existence of a training process, the majority the teachers still have neutral attitudes towards inclusive processes.

Key Words: Attitudes, inclusive education, teachers, special educational needs.

Translated by

A handwritten signature in blue ink, reading "Magali Aiteaga". The signature is written in a cursive style with a horizontal line underneath the name.A handwritten signature in blue ink, reading "Belen Leon". The signature is written in a cursive style with a horizontal line underneath the name.

María Belén León Pesántez

ÍNDICE DE CONTENIDOS

DEDICATORIA	<i>I</i>
DEDICATORIA	<i>II</i>
AGRADECIMIENTO	<i>III</i>
RESUMEN	<i>IV</i>
ABSTRACT	<i>V</i>
INTRODUCCIÓN	<i>IX</i>
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO	<i>1</i>
1.1. Discapacidad	<i>1</i>
1.2. Historia de la discapacidad	<i>2</i>
1.3. Tipos de discapacidad	<i>4</i>
1.4. Educación Inclusiva	<i>6</i>
1.5. Historia de la Educación Inclusiva	<i>7</i>
1.6. La Educación Inclusiva en los Centros de Educación Inicial	<i>9</i>
1.7. La Educación Inclusiva en Latinoamérica	<i>11</i>
1.8. Educación Inclusiva en el Ecuador	<i>12</i>
1.9. Los profesores como actores del proceso inclusivo	<i>14</i>
CAPÍTULO 2: TRABAJO EMPÍRICO	<i>16</i>
2.1. Objetivos	<i>16</i>
2.1.1. Objetivo General	<i>16</i>
2.1.2. Objetivo Específico	<i>16</i>
2.2. Método	<i>16</i>
2.2.1. Diseño	<i>16</i>
2.2.2. Participantes	<i>17</i>
2.2.3. Instrumentos	<i>17</i>
2.2.4. Procedimiento	<i>18</i>
CAPÍTULO 3: RESULTADOS	<i>20</i>
3.1. Análisis estadístico	<i>20</i>
3.1.1. Capacitación	<i>20</i>
3.1.2. Experiencia Docente	<i>21</i>
3.1.3. Experiencia en NEE	<i>22</i>
3.1.4. Actitudes hacia la inclusión	<i>22</i>

CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN	24
4.1. Discusión.....	24
CONCLUSIONES.....	31
RECOMENDACIONES.....	32
BIBLIOGRAFÍA	33
ANEXOS	39
Anexo 1. Escala de actitudes hacia la inclusión de estudiantes de Tàrraga, Grau y Pelrats, 2013.	39

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

Tabla 2. Capacitación.....	20
Figura 1. Experiencia docente.....	21
Figura 2. Experiencia con niños con NEE.....	22
Tabla 3. Actitudes hacia la inclusión en NEE.....	23

INTRODUCCIÓN

La Educación Inclusiva ha tenido un impacto significativo en el transcurso de los años dentro de la sociedad, pues abarca a todos los niños sin discriminación alguna, buscando el éxito tanto académico, personal y social de todos quienes participan en ello (Muntaner, Rosselló y de la Iglesia, 2016).

Comenzando con la proclamación de Salamanca – España, en 1994, en la “Conferencia Mundial Sobre Las Necesidades Educativas Especiales (NEE)”, la cual marcó un precedente histórico para la Educación Inclusiva, manifestando que todos niños, sin importar sus condiciones, deben acceder a una educación de calidad, la cual tiene objetivo respetar los derechos de los niños de manera igualitaria (UNESCO, 1994).

Debido a esto, el propósito de la Educación Inclusiva es enfrentar y responder a la diversas necesidades de los niños y de toda la comunidad educativa en general, para que esta manera, exista una reducción de la exclusión a las personas con discapacidad en el sistema educativo (Cristol, 2019).

Los centros de Educación Inicial, tienen como objetivo ofrecer una mejor educación de calidad a todos los niños que accedan a ella, sin importar sus características y necesidades, por lo que requieren de docentes que estén totalmente capacitados para abordar todos los desafíos que se presenten durante el transcurso de la clase y de los procesos inclusivos, y brindar soluciones correctas ante los mismos (Jure, Pérez, Gianotti y Fumarco, 2018).

Dentro de los procesos inclusivos, los docentes son la principal fuente de enseñanza en el proceso de aprendizaje de los niños dentro del aula. Por lo que, las conductas y las actitudes que tengan los docentes frente a este proceso son importantes para que las prácticas inclusivas de niños con discapacidad se den en su totalidad (Angenscheidt y Navarrete, 2017).

La presentación investigación consta de cuatro capítulos que fueron divididos de la siguiente manera: en el primer capítulo se describe la fundamentación teórica sobre la discapacidad, la historia y sus tipos; y acerca de la Educación Inclusiva y su historia tanto en Ecuador como en Latinoamérica. En el segundo capítulo, se menciona los objetivos de este estudio, la metodología, los participantes, los instrumentos aplicados para la obtención de información y el procedimiento realizado en esta investigación. En el tercer

capítulo se indican cuáles fueron los resultados obtenidos en los test aplicados. Por último, el cuarto capítulo, hace referencia a discusión, conclusiones, recomendaciones y anexos.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

1.1. Discapacidad

Discapacidad se define como una deficiencia, ya sea temporal o permanente, que restringe la capacidad de una persona para realizar las actividades que se consideran normales para un ser humano (Hernández, 2015). Esta deficiencia puede ser intelectual, física o sensorial, ya sea auditiva o visual (Hernández, 2015).

Según la OMS (2001), la discapacidad es considerada como un fenómeno complejo, ya sea por una limitación del funcionamiento en las actividades diarias o por la restricción total en la participación de las mismas, que es causado por una enfermedad, trauma o accidente, en el cual la persona necesita de cuidados transitorios o permanentes, dependiendo del tipo y grado de discapacidad (Organización Mundial de la Salud, 2001).

Por otro lado, la discapacidad es un fenómeno difícil de conceptualizar ya que trasciende en edad, género, nacionalidad, riqueza, etc., y que es explicado en base a diferentes elementos como el país de origen, creencias políticas o creencias religiosas (Pérez y Chhabra, 2019).

La discapacidad es un concepto diverso y multidimensional debido a los factores que este reúne y que se establece en la naturaleza del problema, como las condiciones de salud asociadas, los factores sociales que lo componen y los enfoques filosóficos y políticos que existen (Peñas, 2015).

Sin embargo, desde la visión etimológica, la discapacidad está compuesta por el prefijo dis- y la palabra capacidad que significa “falta de capacidad” (Díaz, 2017). Este concepto está designado para ocuparlo en las limitaciones y deficiencias fisiológicas de una persona, las cuales están basadas en la Clasificación Internacional Del Funcionamiento (CIF) (Díaz, 2017).

Por otra parte, el modelo social plantea que la discapacidad es un problema el cual tiene un origen social que tiene que ver con la integración de las personas dentro de la sociedad y que la responsabilidad del mismo requiere de la participación de las personas en realizar cambios ambientales necesarios para que aquellos que tengan discapacidad puedan ser partícipes de las actividades en el área social (Peñas, 2015).

En el siglo XIX surgió el darwinismo social donde las personas con discapacidad eran una amenaza para la sociedad; desde esas épocas las distintas visiones aportarían a

investigaciones sobre los distintos modelos y puntos de vista sobre la discapacidad (Díaz, 2017).

Nagi fue uno de los primeros en cambiar la clasificación médica tradicional de la enfermedad por el entendimiento de la génesis de la discapacidad, es decir, enfermedad, patología, deficiencia, limitación funcional y discapacidad; él incorpora elementos de la sociología que define a la discapacidad como una inhabilidad o limitación en el desempeño de roles socialmente definidos y tareas en un ambiente dado (Peñas, 2015).

1.2. Historia de la discapacidad

La discapacidad a lo largo de la historia ha sido abordada desde diferentes puntos de vista, dependiendo del tiempo, creencias y contexto sociocultural que tenía la sociedad sobre la misma; además de, por las investigaciones realizadas con el fin de dar respuestas hacia las necesidades de las personas con discapacidad y sus familiares (Martín y Sánchez, 2016).

En la antigüedad, los romanos impusieron regulaciones a las personas con discapacidad, que en esa época, eran consideradas como personas con trastornos mentales o cognitivos, creando una institución para administrar recursos a aquellos que se les llamaban “furiosos” o “mente captus” personas con limitaciones cognitivas (Hernández, 2015).

En la Antigua India, el Código de Manú, conocido como uno de los textos legales que aparece en el siglo III a. C, manifestaba que la discapacidad es resultado del destino por acciones o pecados cometidos por las personas durante toda su vida asociados con el castigo de Dios o a la intervención de seres oscuros (López, 2019).

A raíz de esto, las personas con discapacidad eran marginadas y no se respetaban sus derechos dentro de la sociedad (Valencia, 2014). Según las leyes, si se detectaba que un niño tenía discapacidad, las autoridades de esa época, recurrían al infanticidio pues consideraban que una vida con discapacidad no valía la pena vivirla (López, 2019).

Del mismo modo, en Esparta, las Leyes del Licurgo en el siglo IX a.C, manifestaban que a todas las personas que nacían con una condición física, se les debía realizar un examen para certificar su defecto y de ser así, conjuntamente con un grupo de personas de alto poder, se les arrojaba desde lo alto del Monte Taigeto (López, 2019).

Por otro lado, en la etapa del Imperio Romano, se les abandonaba a los niños con discapacidad en una canasta en el río Tíber, con el fin de quien lo encontrara, lo utilizará como esclavo o mendigo haciendo de ellos, una fuente de dinero (Valencia, 2014). Sin embargo, en el reinado de Constantino (272–337), se fundaron centros llamados “nosocomios” los cuales estaban dirigidos a personas con discapacidad, brindando alojamiento, manutención, ayuda espiritual y recursos accesibles para vivir (Valencia, 2014).

En el siglo XIV, en Francia, se construyeron murallas para esconder a las personas con discapacidad. A pesar de ello, los niños nacidos con discapacidad tanto física, sensorial como mental, eran encerrados y expuestos en espectáculos de circos y zoológicos, mostrando a la sociedad que este problema era causa de un castigo divino o producto de madres dedicadas a la brujería (Valencia, 2014).

Posteriormente, entre los años de 1780 y 1790, durante la revolución industrial, se estructuró la palabra “discapacidad”, como concepto de una persona que no merece ser explotada con fines laborales, sino que era vista como un problema social y educativo segregado de hospitales, asilos y cárceles (Valencia, 2014). Sin embargo, en 1881, en Leipzig, aparece la primera escuela pública para personas con discapacidad intelectual (Valencia, 2014).

Siguiendo con la historia, en 1972, la perspectiva que se tenía en cuanto a las personas con discapacidad tuvo un giro muy importante dentro de la sociedad, ya que dejaron de considerarlos como personas “discapacitadas”, “insuficientes” o “enfermas” para tratarlas como individuos activos dentro de una sociedad, respetando sus derechos y opiniones al momento de elaborar políticas sobre la inclusión (Valencia, 2014).

En 1982, las Naciones Unidas, aprobó el “Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad”, con la finalidad de instaurar medidas para que las personas con discapacidad tengan las mismas oportunidades al igual que de toda la población, mejorando así las condiciones tanto en lo social como en lo económico (Hernández, 2015).

En las últimas décadas, la discapacidad ha tenido un avance importante. En 2006, se realizó la Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad, con el objetivo de promover y resguardar la dignidad y los derechos a las personas con discapacidad en igual condiciones que los de la sociedad (Organización Mundial de la

Salud, 2011). Mientras que, en el 2013, en la Convención de Derechos Humanos para Personas con Discapacidad y la Ley Estatutaria, establece el principal referente tanto teórico como normativo en la conceptualización de la discapacidad (Hernández, 2015).

Lo mencionado en las líneas anteriores han sido el primer instrumento obligatorio en el cual se revisan los modelos médico, social; y se prioriza el enfoque de los derechos, logrando que las personas con discapacidad sean considerados sujetos de derechos y obligaciones (Hernández, 2015).

En nuestro contexto; en el último censo realizado por el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (2019), se manifiesta que existen 741 mil personas con discapacidades registradas en Ecuador (Ministerio de Educación, 2019).

1.3. Tipos de discapacidad

Según (Hernández, 2015) la discapacidad puede clasificarse en intelectual, física o sensorial (auditiva y visual).

- ***Discapacidad intelectual:*** es una condición caracterizada por limitaciones en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, que presenta alteraciones en actividades cotidianas, como resolución de problemas y dificultades en las relaciones sociales (Collazo et al., 2017). Se concibe como un estado en el cual el cerebro muestra un déficit simultáneo de las capacidades cognitivas (CI por debajo de 70), y adaptativas antes de llegar a la adultez (Flórez, 2015). Esta discapacidad, según DSM V, puede abordar dos tipos de clasificaciones, dependiendo del CI de una persona y de la necesidad de apoyo que presenta la persona. De acuerdo al CI se divide en: 1) Leve: CI entre 50 – 69. 2) Moderado: CI entre 35 – 49. 3) Grave: CI entre 20 – 34 y 4) Profundo: CI menor que 20. Según la intensidad de apoyos puede clasificarse en: 1) Intermitente: situación puntual en un periodo variable de tiempo, 2) Limitado: en un apoyo concreto durante un tiempo limitado, 3) Extenso: en al menos un entorno y sin limitación de tiempo y 4) Generalizado: varios entornos y durante un tiempo no limitado (DSM-V, 2013).
- ***Discapacidad física:*** se caracteriza por un problema en el desempeño motor de una persona que padece anomalías orgánicas en el aparato locomotor, imposibilitando el movimiento de diferentes partes del cuerpo como cabeza, columna vertebral y extremidades superiores o inferiores. Como consecuencia

de esto, las personas que padecen esta discapacidad podrían tener problemas para hablar, caminar y controlar las partes del cuerpo y sus movimientos (Hurtado y Agudelo, 2014). Según la topografía del trastorno motor, a la discapacidad física se la puede clasificar en diferentes tipos: 1) Tetraplejía: afectación de los cuatro miembros, 2) Paraplejía: afectación de dos miembros superiores o inferiores, 3) Hemiplejías: afectación de dos miembros de un lado u otro, 4) Diplejías: afectación indistinta de dos miembros y 5) Monoplejía: afectación de un solo miembro (Saavedra et al., 2018).

- **Discapacidad visual:** es considerada una de las más importantes, ya que el sentido de la vista permite a las personas tener acceso a la información y relacionarse con el medio ambiente que los rodea (Peñas, 2015). Esta deficiencia visual puede darse por diferentes causas como: hereditarias, virales, traumáticas y congénitas o como consecuencia de una enfermedad, siendo parcial o total (González, García y Ramírez, 2013). Según la OMS, la deficiencia visual puede clasificarse en diferentes niveles dependiendo del grado de pérdida de visión que tenga la persona. Pueden ser: 1) Débil visual: una persona con agudeza visual mayor de 20/200, 2) Legalmente Ciego: una persona que tiene una agudeza visual menor a 20/200, 3) Funcionalmente Ciego: una persona que percibe la luz pero no sabe su proveniencia, 4) Ciego: una persona que carece de visión para impedir el buen funcionamiento diario y 5) Baja Visión: una persona con resto visual que puede percibir partes del entorno (Organización Mundial de la Salud, 2001).
- **Discapacidad auditiva:** es considerada como la deficiencia de las funciones sensoriales relacionadas con la percepción de los sonidos, la discriminación de su tono, volumen y calidad, la localización de la fuente del sonido y discriminación del habla (Organización Mundial de la Salud, 2001). Se estima que de uno a tres de cada mil niños nacen con pérdidas auditivas graves o las ocurren en la etapa preverbal, es decir, antes de los tres años de edad; mientras que las pérdidas auditivas moderadas y ligeras inciden en uno a tres por cada 100 niños (Sosa, Vicente, López y Salguero, 2016). Una de las dificultades que tienen las personas con esta discapacidad, es la de tratar de comunicarse dentro del contexto en donde vive, y por consiguiente a esto, existirán problemas en el desarrollo cognitivo y emocional (Sánchez, Romer y Padrón, 2019). Esta

discapacidad además de afectar al desarrollo cognitivo y emocional, también incide en el desarrollo social y familiar, sin embargo, estos efectos pueden evitarse al conocer un diagnóstico y un tratamiento temprano (Sosa et al., 2016).

1.4. Educación Inclusiva

La Educación Inclusiva ha dado un cambio significativo al sistema educativo, pues afecta a todos los estudiantes, ya que tiene la finalidad de buscar el éxito académico y social; y de atender, proteger y enseñar a todos sin discriminación alguna (Muntaner, Rosselló y De la Iglesia, 2016).

Se fundamenta en el principio de derechos, en el que todos los estudiantes, sin importar su economía, su cultura, sus rasgos, puedan acceder a una educación, en la cual todos aprendan de igual manera (Muntaner et al., 2016).

La inclusión está ligada a un proceso de búsqueda en la que la comunidad escolar tiene que ver maneras de responder eficientemente a todas las necesidades de los niños (Muntaner et al., 2016).

La Educación Inclusiva busca eliminar la opresión que existe ante las personas con NEE, algún tipo de discapacidad o minorías; y lucha por obtener un sistema de educación en el cual exista equidad e inclusión ante una sociedad que defiende los derechos de todas las personas (Arnaiz, 2019). Por lo que puede ser definida como un sistema de valores, creencias que se basa en buscar estrategias para apoyar las cualidades y necesidades de cada uno de los niños dentro de la comunidad escolar (Arnaiz, 2019).

La Educación Inclusiva es considerada como un proceso que busca afrontar y atender a todas necesidades de los niños y de la comunidad educativa, logrando que exista la reducción de la exclusión del sistema educativo a las personas con discapacidad (Crisol, 2019).

El proceso de Educación Inclusiva necesita que se haga modificaciones en los contenidos, estrategias, estructuras y enfoques con una visión en común, que es la educar a todos (Crisol, 2019).

Desde el ámbito educativo, inclusión hace referencia a que los centros educativos logren realizar una investigación crítica sobre las acciones que se pueden tomar para mejorar el aprendizaje y participación de todos los niños y niñas dentro del contexto escolar (Hernández y Tobón, 2016).

Las políticas de los sistemas educativos buscan focalizar a la inclusión como un lugar de desarrollo y constituyen como un marco que dirige diferentes apoyos para responder a la diversidad (Hernández y Tobón, 2016).

La Educación Inclusiva nace con la idea de abrir y aceptar a niños independientemente del sexo, edad, situación económica, cultura, origen social, si presentan algún tipo de discapacidad o no en aulas de clase regular, con el fin de que puedan acceder a una educación de calidad, formando así parte de una comunidad educativa y de la sociedad en general (Juárez, Comboni y Garnique, 2010).

En la actualidad, la Educación Inclusiva es un sistema que está diseñado para que todas las personas tengan acceso a una educación de calidad, partiendo del principio de que la educación es un derecho humano básico en cualquier contexto (UNESCO, 2009). Constituye una perspectiva educativa en donde se valora a la diversidad como parte de un proceso de enseñanza, con el fin de que todos los niños aprendan juntos sin importar sus condiciones físicas, estratos sociales o contextos en donde se encuentren (Parra, 2010).

1.5. Historia de la Educación Inclusiva

En los años 70, comenzaron los programas de integración dentro de los centros de Educación Inicial, donde los niños con NEE pudieron acceder a una atención y educación dentro de los centros educativos regulares (Durán y Climent, 2017); comenzando así la necesidad de crear escuelas que acogieran a niños con algún tipo de deficiencia, en especial niños con retraso mental, quienes se encontraban en sus casas o asilos, con la finalidad de que puedan comenzar a recibir educación junto a los demás niños de su entorno (Arnaiz, 2019). Estos centros debían estar abiertos a acoger, a brindar servicios y a dar respuestas a todas las necesidades de los niños, sin importar sus características (Durán y Climent, 2017).

En la “Conferencia Mundial sobre la Educación Para Todos” celebrada en la ciudad de Jomtien, Tailandia, en 1990, se determinó que los niños y niñas deben tener acceso a una educación primaria. Este evento, al que asistieron delegados de 155 países, tuvo como objetivo atender a las necesidades básicas en el aprendizaje de los niños. Se puntualizó lo siguiente: 1. Que los niños tengan libre acceso a la educación; 2. Promover la igualdad; 3. Facilitar el aprendizaje en los niños; 4. Aumentar los recursos que existen en la formación básica (Azorín, 2017).

En Salamanca, España, en junio de 1994, se dio el principal impulso a la Educación Inclusiva en la “Conferencia Mundial Sobre Las Necesidades Educativas Especiales (NEE)”, en esta conferencia se examinaron los cambios políticos que deberían tener las escuelas, para atender a los niños con y sin NEE, enfocándose en una educación que tiene como objetivo respetar los derechos de niños de manera igualitaria (UNESCO, 1994). Esta Declaración marcó un precedente histórico el cual se basa en el concepto de Educación Inclusiva.

También se menciona como parte de la historia de la Educación Inclusiva, el informe de Jack Delors en 1997, quien señala que la educación es trascendental en el desarrollo de los seres humanos. Él enfatiza que la educación debe brindar herramientas que faciliten la enseñanza de las personas a lo largo de la vida, proponiendo cuatro ejes del saber que se integran en el proceso de aprendizaje: tanto de conocer, de hacer y de aprender a vivir juntos (Serrano, 2016). En este informe se destaca que la educación no solo es un espacio para transmitir contenidos curriculares, sino que es un sitio en el que las personas desarrollan sus habilidades tanto cognitivas como sociales mediante la convivencia con su entorno, logrando así su identidad y autonomía dependiendo en el contexto en el que se desarrollan; en otras palabras, la inclusión social y educativa debe ser un compromiso de todos, con el único fin de formar a las personas con respeto y valores (Viera y Zeballos, 2016).

Por otro lado, el “Foro Mundial sobre la Educación”, desarrollado en Dakar, en el año 2000, realizó un análisis del avance de los tratados en relación con la educación para todos, llegando como conclusión de que existe un progreso considerable en muchos países, pero, es inadmisibles que en ese año aún existan más de 113 millones de niños sin acceso a una educación y 880 millones de adultos analfabetos, que exista discriminación entre las personas y que la calidad educativa no sea la adecuada para cubrir las necesidades de aprendizaje de los niños (Hernández, 2017).

Seis años después, en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, realizada en New York, se logró una mejora significativa en cuanto a la Educación Inclusiva, pues se propuso el principio de los cambios en las legislaciones de los países que fueron participes en esta convención; planteando la necesidad de proporcionar el acceso a la educación y al trabajo de las personas con discapacidad, a más de los principios de igualdad y no discriminación (Azorín, 2017).

En noviembre del 2008, en Ginebra, España, se llevó a cabo la 48a reunión de la “Conferencia Internacional de Educación” con el tema: “La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro”, en la cual perciben a la educación como un derecho primordial de todas las personas (Casado, 2017); además se resalta que para que exista una Educación Inclusiva de calidad, es indispensable alcanzar el desarrollo de las personas en todos sus ámbitos humano, social y económico (Casado, 2017).

Finalmente, en mayo del 2015, en la República de Corea, se realizó la Declaración de Incheon “Educación 2030” con el tema “Hacia una Educación Inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”, en donde se impulsó los adelantos significativos de la educación en las últimas décadas; se ratificó la visión propuesta en los Tratados de Derechos Humanos sobre las personas con NEE tanto internacional como regionalmente (Hernández, 2017).

El enfoque que plasma esta última declaración es la de establecer una visión que trascienda la realidad de las personas con discapacidad, basada en los derechos humanos, en la justicia social, en la diversidad cultural, respetando su desarrollo, actitudes y valores, logrando que sean capaces de tomar decisiones correctamente dependiendo en el contexto en el que se desarrollen (Hernández, 2017). Uno de los objetivos principales de esta declaración es la de consolidar las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), con el fin de fortalecer los sistemas educativos, consiguiendo que las personas tengan acceso a información rápida y de calidad (Hernández, 2017).

Realizado el recorrido histórico de la Educación Inclusiva, se puede concluir que esta ha tenido numerosos avances con los que se ha mejorado el sistema educativo obteniendo cambios a nivel organizativo, curricular y metodológico, en donde todas las personas puedan acceder a un sistema educativo inclusivo sostenido en valores y principios de igualdad y respeto (Arnaiz, 2019).

1.6. La Educación Inclusiva en los Centros de Educación Inicial

Los centros de Educación Inicial inclusivos surgen a raíz de un largo proceso, pasando desde la idea de la educación especial, la enseñanza especial, la escuela de integración, la atención de niños y niñas con NEE hasta la idea que hoy por hoy existe (Juárez et al., 2010).

El objetivo de la Educación Inclusiva, en los centros de Educación Inicial, es equiparar las oportunidades para todos los niños y niñas en edades tempranas, respetando

y atendiendo a las necesidades e intereses de cada uno de ellos, a más de, que puedan ser partícipes de todas las actividades que se realicen dentro y fuera del centro escolar, por lo que de esa manera, se reducirán diferentes barreras de aprendizajes existentes y se fortalecerá la heterogeneidad entre ellos sin etiquetar, separar o discriminar (Juárez et al., 2010).

La propuesta inclusiva dentro de los centros de Educación Inicial, es que, desde los primeros años de vida, todos los niños se encuentren en agrupamientos heterogéneos, con lo que se potencia la enseñanza, incrementando la colaboración, la motivación y la oportunidad de ayuda mutua del aprendizaje entre todos (Muntaner et al., 2016).

La ejecución de este proceso en cada centro está basada en las creencias y valores, como la justicia y equidad social, en el cual estos fundamenten, llegando así a potenciar la transformación cultural que permita el desarrollo correcto de los procesos inclusivos en los centros de Educación Inicial (Muntaner et al., 2016).

Por consiguiente a esto, se crean condiciones y prácticas que buscan que todos los niños y niñas, en edades tempranas, aprendan en un contexto de igualdad, respeto y excelencia, partiendo desde el liderazgo de las autoridades de los centros, quienes propicien y apoye los procesos de enseñanza de los niños, comenzando desde los docentes y todos los miembros de la comunidad educativa (Muntaner et al., 2016).

El liderazgo dentro de los centros de Educación Inicial, es muy importante ya que sirve como base para poder resolver los problemas que plantea la diversidad y de esa manera, poder eliminar las barreras que dificultan la inclusión en los mismos (Muntaner et al., 2016).

Por otra parte, los centros de Educación Inicial inclusivos, con el objetivo de brindar la mejor educación a los niños y niñas con NEE asociados o no a la discapacidad, requieren de docentes que estén totalmente capacitados para abordar todos los desafíos que se presenten (Jure et al., 2018). El trabajo de los docentes dentro de las aulas de clase inclusivas no se limita a individualizar la enseñanza si no a diversificar las estrategias, teniendo como referencia el estilo de aprendizaje de cada uno de los estudiantes (Mendoza, 2018).

En este punto es importante mencionar que los docentes son un elemento clave dentro del proceso de inclusión, debido a que es capaz de investigar y buscar estrategias de aprendizaje para los niños (Durán y Climent, 2017). Sin embargo, es una persona que

acepta a todos y cada uno de los estudiantes sin discriminación alguna, tiene el conocimiento necesario sobre cada una de las necesidades que tengan sus alumnos y como atenderlas (Durán y Climent, 2017).

Para concluir, la preocupación por los centros de desarrollo infantil inclusivos es uno de los retos que debe enfrentar el sistema educativo, al igual que los docentes, las escuelas y la sociedad en general, ya que cada vez existen más niños y niñas con discapacidad, y son desplazados del sistema educativo especial por lo que les supone una barrera dentro de las oportunidades educativas (Durán y Climent, 2017).

1.7. La Educación Inclusiva en Latinoamérica

Tal como se mencionó en apartados anteriores, en noviembre del 2008, en la “Conferencia Internacional de Educación” que se celebró en Ginebra, se puntualizó el tema de la Educación Inclusiva. A esta reunión asistieron 12 países de Latinoamérica, en donde se propuso que cada uno de los países abordarán temas como: enfoque de la Educación Inclusiva, grupos de atención prioritaria, marco normativo-legal, y diseño curricular, orientándose en previas revisiones de la UNESCO (Paya, 2010).

Renato Operatti analizó la introducción de la misma dentro de la sociedad y la visión que se llevaría a cabo en la práctica; el autor supo explicar que, la Educación Inclusiva ha estado encerrada dentro de un sistema de desigualdad, en la cual existen cuatro desafíos que delimitan su construcción, las barreras, la falsa oposición, el desequilibrio entre los procesos educativos y los espacios complementarios para las personas con discapacidad (Paya, 2010).

Los currículos que manejan los países de Latinoamérica han ido evolucionando con un enfoque diferente, basando dicha evolución en lo siguiente: 1) que se valore la educación 2) que se incluya la interculturalidad y, 3) que se logre la inclusión (Paya, 2010).

Sin embargo, en cada país se manejan procesos normativos diferentes, pero no se logra la inclusión en su totalidad (Paya, 2010).

En Uruguay, en 2004, se estableció un “Protocolo de Inclusión Educativa de Educación Especial”, que tiene como objetivo ofrecer apoyo e intervención para potenciar las habilidades y promover una adecuada inclusión de alumnos con discapacidad y altas capacidades; y una metodología que atiende a la diversidad, con un currículo flexible que

tome en cuenta la Inclusión Educativa de los niños con discapacidad (Viera y Zeballos, 2016).

Por otro lado, Chile y Colombia se caracterizan por tener avances en cuanto a la Educación Inclusiva (Beltrán, Martínez y Vargas, 2015); ya que tienen como objetivo lograr que todas las personas accedan a una educación en donde se atiendan las necesidades de ellos sin importar si tienen o no algún tipo de discapacidad (Beltrán et al., 2015). La “Ley General de Educación” de estos países explica sobre la educación para personas con capacidades excepcionales, limitaciones sensoriales, psíquicas y emocionales; y manifiesta que estas personas deben ser parte de una educación de calidad (Hurtado y Agudelo, 2014); además se habla de la Educación Inclusiva, como una educación incluyente, que busca que no exista discriminación, ni se tomen en cuenta las diferencias que tengan, si no pueda existir una inclusión dentro de una sociedad pluralista e imparcial, basándose en orientaciones de organismos internacionales, en este caso, la UNESCO (Hurtado y Agudelo, 2014).

México tiene uno de los sistemas educativos más complejos de Latinoamérica. La Educación Inclusiva en México, tiene la finalidad de que todos los niños estudien en escuelas regulares, ofreciendo a los niños con NEE apoyos, en este caso, adaptaciones curriculares, y docentes especializados, buscando que todos gocen de una educación integra y aprendan de igual manera (Romero y García, 2013).

En Latinoamérica, el término de Educación Inclusiva va evolucionando en medida que las leyes educativas de cada país lo hagan. Sin embargo, se centra en un mismo enfoque el cual tiene como objetivo la no exclusión educativa de personas con discapacidad o personas con desventajas económicas y culturales, y brindarles apoyo, cuidado y atención dentro y fuera del sistema escolar (Tomé y Manzano, 2016).

1.8. Educación Inclusiva en el Ecuador

Ecuador, a pesar de ser uno de los países más pequeños, es una referencia en cuanto a políticas inclusivas y educativas, ya que el desarrollo político social inclusivo no tiene comparación con ningún otro país (De la Herrán, Ruiz y Lara, 2018).

En la Constitución de la República del Ecuador, en el artículo 26, manifiestan que la educación es un derecho que todas las personas deben tener a lo largo de su vida, garantizando la igualdad e inclusión social dentro de los contextos educativos (Constitución del Ecuador, 2008).

De igual manera, en el Artículo 27 de la Constitución, expresan que la educación garantizará que los seres humanos tengan un desarrollo integral en todas las áreas de su vida, fundamentándose en el respeto de los derechos humanos, del contexto en donde viven y en la democracia de las personas, siendo esta obligatoria e incluyente (Constitución del Ecuador, 2008).

Para el Ministerio de Educación del Ecuador, el Buen Vivir y la educación interactúan entre sí, ya que la educación es un derecho fundamental que tienen todas las personas, sin importar si tienen o no discapacidad, permitiéndoles desarrollar todas sus habilidades y potencialidades; y el buen vivir es un eje principal ya que busca la preparación de las personas, basada en principios y valores (Villagómez y Cunha, 2014).

En el año 2002, aparece por primera vez la palabra Educación Inclusiva en el Ecuador, dentro del Reglamento de Educación Especial del Ministerio de Educación y Cultura (De la Herrán et al., 2018).

Según el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS), en el Ecuador existen 473652 personas con discapacidad registradas, de las cuales el 46,65% tienen discapacidad física, el 22,31% discapacidad intelectual, el 14,07% discapacidad auditiva, el 11,74% discapacidad visual y el 5,23% discapacidad psicosocial, de los cuales un mayor porcentaje de estos se da más en varones que en mujeres (CONADIS, 2019).

En la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), en el artículo 47 “Educación para las personas con discapacidad” manifiesta que se atenderá a las NEE de las personas en diferentes áreas del desarrollo, evitando que sean un obstáculo dentro de la educación (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011). El gobierno ecuatoriano será el encargado de gestionar que las personas con discapacidad cumplan todo el proceso educativo, asistiendo ya sea a un establecimiento educativo especializado o una educación regular, dependiendo del tipo de discapacidad que presenten, con el objetivo de potenciar el proceso de aprendizaje de cada uno de ellos (Ley Orgánica de Discapacidades, 2012).

En el año 2017, se funda Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 y la Estrategia de Desarrollo del Plan Toda una Vida, Ecuador 2030; en donde Ecuador tiene como objetivo lograr la igualdad y el respeto a la diversidad, garantizar el acceso a la educación, participación y aprendizaje de los niños (Herrera, Parilla, Blanco y Guevara, 2018).

1.9. Los profesores como actores del proceso inclusivo

Los docentes, dentro del proceso educativo, son un pilar fundamental para los niños, ya que tienen como objetivo educar, guiar y enseñar, de tal manera que sus alumnos adquieran los aprendizajes necesarios que les servirán a lo largo de la vida y en base a estos, generar cambios dentro de la sociedad (Sevilla, Pavón y Jenaro, 2017).

El profesor es quien da la pauta para que los alumnos con NEE sean aceptados dentro del aula de clase (Sevilla et al., 2017).

Según Fernández (2018), el docente al tener que trabajar con un grupo de niños con NEE, puede experimentar actitudes negativas, ya sea por temor o por desconocimiento de la discapacidad y como tratarla dentro del aula.

Debido a esto, los docentes deben estar altamente capacitados sobre este proceso, las acciones y actitudes a tomar en el mismo. Este proceso de formación tiene como base la información, monitoreo y diagnóstico de diferentes discapacidades y cómo manejarlas (Sevilla et al., 2017).

Las actitudes de los docentes dentro de este proceso son fundamentales, ya que generan un peso al momento de tomar decisiones sobre cómo actuar con un niño con discapacidad (Seade, Encalada, Peñaherrera, Dávila y Vélez, 2019). Estas pueden generarse dependiendo al tipo de pensamientos, creencias, emociones y acciones que realicen los docentes, y ante una situación la cual pueda ser favorable o desfavorable para él (Fernández, 2018).

El docente debe tomar en cuenta tres aspectos que le ayudarán a tener un mejor manejo no solo de sus emociones dentro y fuera del aula, sino también para ser un profesional óptimo en sus acciones y creencias (Fernández, 2018). La parte cognitiva, afectiva y conductual deberán ser trabajadas en base a los valores de respeto, igualdad y equidad, con la finalidad de encaminar a los docentes a tener actitudes positivas frente a los niños con NEE, ya que si no sucede así, es imposible que la inclusión se logre (Fernández, 2018).

Por otro lado, las actitudes de los profesores ante el proceso inclusivo pueden estar ligado a diferentes elementos como el conocimiento, las particularidades de los niños, el tiempo, y la formación académica que haya tenido cada profesor (Clavijo, López, Cedillo, Mora y Ortiz, 2016).

Investigaciones manifiestan que no porque tenga más años de servicio educativo va a garantizar que los docentes tengan una actitud positiva frente a la inclusión, sin embargo, las experiencias previas si influyen a que el docente tenga o no una actitud favorable (Clavijo et al., 2016).

Por último, la formación del docente es indispensable para que puedan adquirir herramientas para brindar soluciones educativas a los estudiantes en el proceso de enseñanza- aprendizaje (Fernández, 2018). Los docentes tendrán que contar con una formación profesional que les permita capacitarse y actualizarse permanentemente, para que puedan responder a las distintas demandas emergentes (Fernández, 2018).

En la actualidad todavía existen fallas en el sistema educativo donde los docentes no cuentan con herramientas suficientes para abordar temas educativos en general y sobre todo de inclusión (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013). Existen docentes poco motivados y educados con los pensamientos de la “viaje escuela” donde hay negligencia, maltrato y poca ética profesional; ya sea en centros privados y públicos donde hay “integración” con los niños con NEE y no inclusión (Granada et al., 2013).

CAPÍTULO 2: TRABAJO EMPÍRICO

2.1. Objetivos

2.1.1. Objetivo General

Analizar el efecto que la capacitación en Educación Inclusiva de niños con discapacidad visual, física, intelectual y auditiva; tiene en las actitudes de los maestros de Educación Inicial.

2.1.2. Objetivo Específico

- Identificar y analizar las actitudes de los docentes del nivel inicial ante los procesos inclusivos llevados cabo en dos centros de desarrollo de la ciudad de Cuenca - Ecuador.
- Planificar y aplicar los talleres de capacitación para los docentes y autoridades a través del manejo del Manual Operativo para la Inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales asociadas a la discapacidad intelectual, física, visual y auditiva y entregar un manual a cada uno de ellos.
- Evaluar los resultados del proceso de capacitación mediante cuestionarios.

2.2. Método

2.2.1. Diseño

La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo, cuasi-experimental.

La investigación cuantitativa es un método que utiliza la obtención y análisis de datos para responder preguntas de investigación y experimentar las hipótesis establecidas previamente (Vega et al., 2014). Este método maneja la medición numérica, el conteo y el uso de la estadística para establecer con precisión esquemas de comportamiento en una población (Vega et al., 2014).

En este método, el investigador hace una medición de las variables de acuerdo a los objetivos que han sido definidos y delimitado y realiza procedimientos estadísticos en donde se encuentran diferencias entre las variables medias, que pueden adoptar diferentes diseños tanto de corte transversal como longitudinal (Corona, 2016).

2.2.2. Participantes

La investigación se realizó con 13 docentes mujeres que trabajan en dos centros de Educación Inicial de la ciudad de Cuenca, 11 de ellas con una formación en licenciatura o un equivalente.

De todas ellas habían; dos personas que se encontraban egresadas de su carrera, ocho docentes formadas para ello y tres psicólogas clínicas. Todas las participantes tenían edades comprendidas entre 26 y 56 años con una media de 37.4 (DE=9.26).

Tabla 1.
Característica de los participantes N=13

Característica	n	
Máximo nivel profesional	Profesor	2
	Licenciado (o equivalente a fin de carrera)	11
Nombre del título profesional	Egresada de Educación preescolar y Especial	1
	Egresada de Estimulación Temprana	1
	Licenciada en ciencias de la Educación	1
	Licenciada en ciencias de la Educación mención parvulario	2
	Licenciada en Educación Inicial, Estimulación e Intervención precoz	1
	Licenciada en Educación preescolar	1
	Licenciada en Estimulación Temprana en Salud	1
	Licenciada Estimulación temprana e Educación Inicial	1
	Profesora en Educación Primaria	1
Psicóloga Clínica	3	

Fuente: Elaboración propia

2.2.3. Instrumentos

Para este estudio utilizamos un instrumento que analiza las actitudes de los docentes hacia la inclusión, la cual nos ayuda a cumplir los objetivos propuestos en el estudio. A este cuestionario se le realizó una adaptación cultural y de expresiones. En esta adaptación participaron un grupo de profesionales expertos en el tema.

El cuestionario se denomina “Escala De Actitudes Hacia La Inclusión En Estudiantes Con NEE” de Tàrraga, Grau y Peirats (2013). Está conformada por 31 preguntas, organizadas en una escala de Likert con cinco puntos de respuesta que va desde

uno (Muy de Acuerdo) a cinco (Muy en desacuerdo) y la estructura factorial tiene cuatro factores: 1. Beneficios de la integración; 2. Habilidad autopercebida para enseñar a estudiantes con discapacidad; 3. Manejo de la integración en el aula y 4. Educación Especial vs integración en Educación general (Tárraga et al., 2013).

Las puntuaciones de los ítems muestran que a menor puntuación la actitud de las docentes es más favorable hacia la inclusión, mientras que a mayor puntuación la actitud es contraria a la inclusión (Tárraga et al., 2013). En este punto es importante mencionar que no existieron preguntas inversas.

Por otro lado, para las capacitaciones nos guiamos en los Manuales Operativos para la Inclusión de niños y niñas de 3 a 5 años con Necesidades Educativas Especiales asociadas a la discapacidad intelectual, física, auditiva y visual, el cual fue desarrollado por docentes de la Universidad del Azuay, ubicada en Cuenca – Ecuador.

Según Córdova, et, al. (2014) el Manual Operativo para la inclusión de niños y niñas de 3 a 5 años, se elabora como respuesta a las necesidades educativas que se presentan en los centros de desarrollo infantil a través de un estudio hacia la discapacidad con el fin de mejorar los procesos inclusivos en diferentes contextos. La Educación Inclusiva de calidad debe ser sensible, promoviendo su permanencia, evaluando progresos y cambiando flexiblemente ante la necesidad de nuevas estrategias.

2.2.4. Procedimiento

Una vez listo el diseño de capacitación a docentes, se seleccionaron dos centros de Educación Inicial. Se realizaron los oficios pertinentes pidiendo a los centros la participación en este estudio. Ya aceptados los oficios, se visitaron las instituciones en donde existió una conversación con las directoras, explicándoles el objetivo de la investigación y el procedimiento a seguir.

Luego de aceptado la realización del estudio, se planificaron las fechas para la aplicación del pre-test. Cada pre-test tenía el respectivo consentimiento informado en el cual los docentes tenían que firmar su autorización para participar en el estudio y donde se manifestaba que la información que proporcionada era de carácter confidencial.

Después de aplicados los pre-test, se coordinaron las fechas para la realización de los talleres de capacitación presenciales, los cuales fueron realizados basándonos en los manuales antes mencionados.

Sin embargo, por la pandemia del “Covid-19”, se ejecutaron cambios dentro de la metodología y tiempo del estudio. Se realizó un oficio en el cual se pidió la aprobación de la nueva metodología en donde los talleres de capacitación se los iba a realizar de manera virtual. Una vez aprobado el oficio, se coordinaron los documentos a presentar en los talleres, tales como presentación en power point, videos de reflexión y juegos.

Los talleres de capacitación se realizaron a través de la plataforma “Microsoft Teams”. Se realizaron diez horas de capacitación mediante video llamadas en donde se explicaron las diferentes discapacidades y diez horas a través de la plataforma.

Acabado ya con el proceso de capacitación, las docentes realizaron un post-test, el cual lo llenaron vía online, a través de la plataforma google drive.

Finalmente, se obtuvieron los hallazgos para realizar la respectiva discusión.

CAPÍTULO 3: RESULTADOS

3.1. Análisis estadístico

El análisis estadístico se presentó mediante medidas de tendencia central y dispersión, mientras que las características de los participantes se representaron en frecuencias absolutas. El comportamiento de los datos resultó no normal, así como el tamaño del grupo nos llevó a realizar pruebas no paramétricas, por lo que se aplicó la prueba de Wicoxon para la comparación de antes y después del taller.

El procesamiento de los datos se realizó en el programa estadístico SPSS V25 y la edición de tablas y gráficos en Excel 2019, así también las pruebas estadísticas fueron consideradas con un alfa de 0.05.

3.1.1. Capacitación

Los resultados demostraron que 12 de las 13 personas habían seguido al menos un curso de formación en los últimos cinco años y máximo ocho, con una media de cuatro cursos. En la tabla 2, se puede observar que los cursos más seguidos por las docentes fueron: sobre Inclusión Educativa (adaptaciones curriculares, metodología), dificultades específicas del aprendizaje (dislexia, discalculia y dificultades del lenguaje) y trastorno generalizado del desarrollo (ej. trastorno de espectro autista), mientras que los cursos con menor asistencia refirieron a discapacidad motriz y discapacidad visual, pues únicamente una docente lo siguió.

Tabla 2.
Capacitación

	N
Ha tomado un curso de Inclusión Educativa (adaptaciones curriculares, metodología)	10
Ha tomado un curso de dificultades específicas del aprendizaje (dislexia, discalculia y dificultades del lenguaje)	8
Ha tomado un curso de situaciones de vulnerabilidad (ej. Pobreza extrema, riesgo social)	4
Ha tomado un curso de altas capacidades y superdotación	3
Ha tomado un curso de Discapacidad Intelectual	5
Ha tomado un curso de Discapacidad Motriz	1
Ha tomado un curso de Discapacidad Visual	1

Ha tomado un curso de Discapacidad Auditiva	2
Ha tomado un curso de Discapacidad Mental (ej. Esquizofrenia, trastorno de personalidad)	3
Ha tomado un curso de Multidiscapacidad	2
Ha tomado un curso de trastorno generalizado del desarrollo o tgd (ej. Trastorno de espectro autista)	8

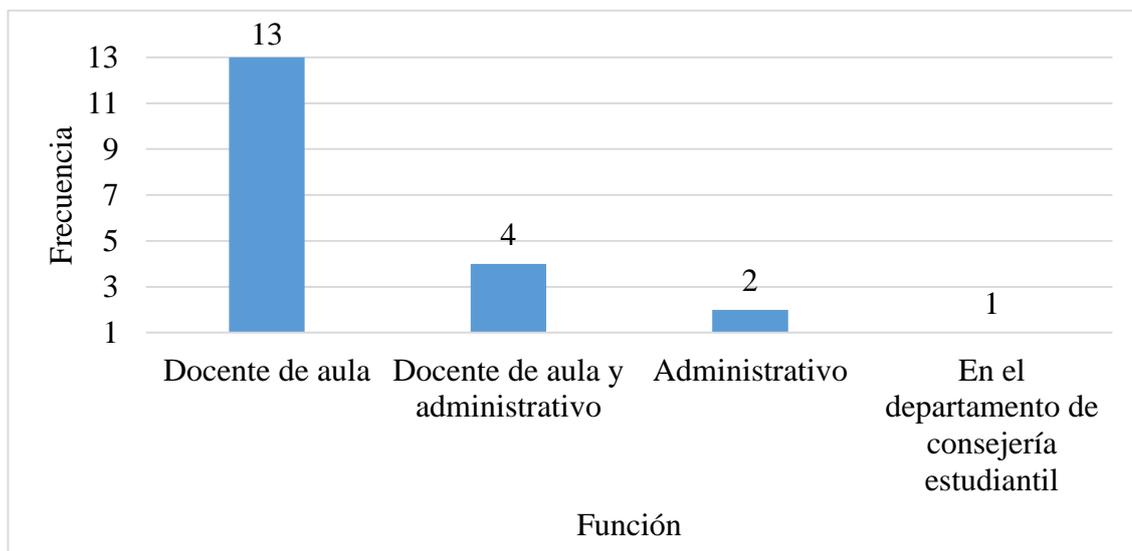
Fuente: Elaboración propia

3.1.2. Experiencia Docente

Todas las participantes expresaron ser docente de aula; cuatro docentes en el aula y como personal administrativo de forma simultánea, dos personas solamente en el área administrativa y una persona en el departamento de consejería estudiantil (ver figura 1).

La experiencia laboral en educación regular osciló entre dos y 21 años, con un tiempo medio de 12 años (DE=7.4), así también 12 de las 13 participantes mencionaron tener la intención de prepararse para atender a los niños con discapacidad, sin embargo, siete de ellas mencionaron que no han utilizado ningún tipo de metodología en los programas con sus alumnos en clase, cinco docentes señalaron que han aplicado adaptaciones de aprendizaje y una en adaptación de comunicación.

Figura 1.
Experiencia docente



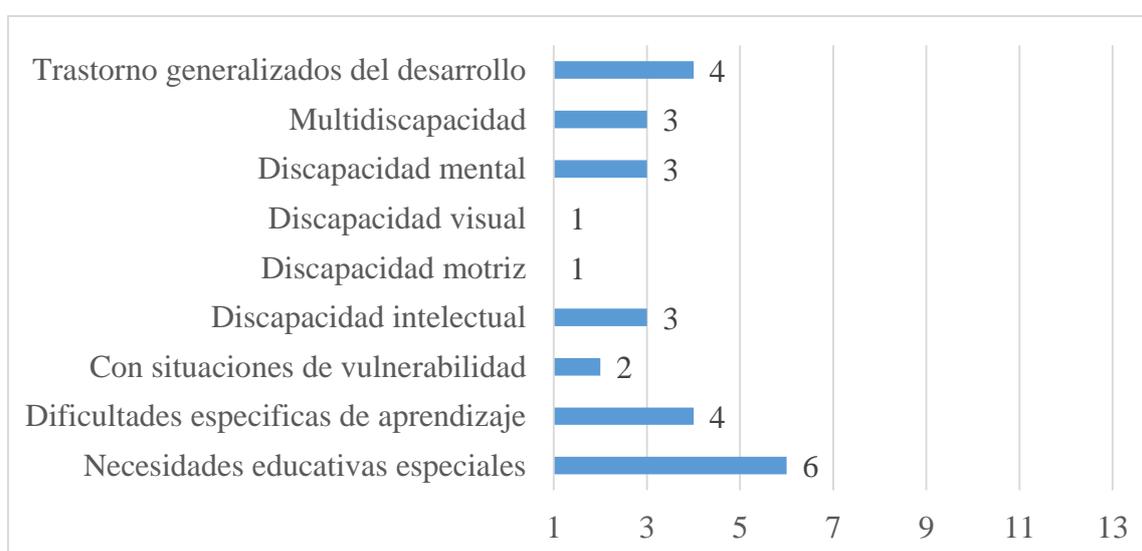
Fuente: Elaboración propia

3.1.3. Experiencia en NEE

La experiencia de trabajo con niños con NEE fueron siete docentes quienes no habían tenido experiencia con dichos niños, mientras que las seis docentes restantes han trabajado con niños que presentaban hasta siete dificultades diferentes. Se encontró que lo más común eran las Necesidades Educativas Especiales en general, trastornos generales en el desarrollo y dificultades específicas de aprendizaje, siendo las menos comunes la discapacidad visual y la discapacidad motriz. Ver figura 2.

Figura 2.

Experiencia con niños con NEE



Fuente: Elaboración propia

3.1.4. Actitudes hacia la inclusión

En la tabla 3, se pueden observar las actitudes hacia la inclusión de niños con NEE antes y después de los talleres de capacitación; antes de la intervención se encontró que la dimensión predominante correspondía a la formación y competencia ($M=3.85$; $DE=0.52$), seguida por metodología y manejo de conducta en el aula ($M=3.69$; $DE=0.31$) y las más débiles fueron beneficios de inclusión ($M=2.22$; $DE=0.23$) que hace referencia directa a los beneficios que la inclusión reporta tanto para los estudiantes como las NEE como para el resto de participantes de la vida escolar y la atención generalista vs especialista ($M=2.29$; $DE=0.54$), lo que implica un bajo análisis de la formación requerida por el profesorado para la atención de estudiantes con NEE.

Siguiendo un patrón similar, en el post test en lo que se refiere a jerarquía de dominios, se registraron ligeras disminuciones en: beneficios de inclusión, metodología

y manejo de conducta en el aula, sin embargo, no se evidenciaron diferencias significativas en las conductas generales antes y después de la intervención ($p > .05$).

Tabla 3.

Actitudes hacia la inclusión en NEE

	Pre test				Post test				p
	Min	Max	M	DE	Min	Max	M	DE	
Beneficios de inclusión	1.78	2.67	2.22	0.23	1.78	2.56	2.19	0.23	0.67
Atención generalista vs especialista	1.25	3.00	2.29	0.54	1.50	3.50	2.46	0.55	0.32
Metodología y manejo de conducta en el aula	3.25	4.25	3.69	0.31	2.50	4.25	3.58	0.62	0.72
Esfuerzo y dedicación del profesorado hacia los estudiantes con NEE	2.33	4.00	3.03	0.52	2.00	4.00	3.15	0.55	0.55
Formación y competencia	3.00	5.00	3.85	0.52	3.00	4.67	3.87	0.48	0.79

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN

4.1. Discusión

El objetivo general de esta investigación fue analizar la manera en la cual los docentes de Educación Inicial perciben a la Educación Inclusiva de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) dentro de los centros educativos, con el fin de incentivar a los docentes a un cambio en la metodología y sus actitudes hacia estos niños dentro y fuera del aula de clase.

Se realizó esta investigación, “*la capacitación en Educación Inclusiva de niños con discapacidad visual, física, intelectual y auditiva a maestros de Educación Inicial ¿en qué medida afecta a sus actitudes?*”, debido a que los docentes son pilares fundamentales en los niños pues comparten gran parte de su tiempo durante sus cinco primeros años de vida (Pegalajar y Colmenero, 2017). Por medio de esta investigación, se pudo apreciar cuales fueron las actitudes de 13 docentes de dos centros educativos, uno público y otro privado de la ciudad de Cuenca – Ecuador, mediante un pre test, una capacitación sobre cada discapacidad y un post test.

Cabe mencionar que las puntuaciones del test están organizadas en una escala Likert de 1 a 5, donde a menor puntuación la actitud de las docentes es más favorable hacia la Educación Inclusiva, mientras a que a mayor puntuación la actitud es contraria a la inclusión.

En el Ecuador, en los últimos años, han existido cambios con respecto a la inclusión de niños con NEE, con el fin de que incrementen el número de alumnos con discapacidad dentro del contexto escolar en educación regular (LOEI, Registro Oficial, 2011).

El docente dentro del aula es considerado como un pilar fundamental y un agente clave para la construcción del conocimiento de los niños (Pegalajar y Colmenero, 2017). La labor docente es un trabajo complejo pues deben tener un dominio completo de las metodologías pedagógicas que utilizan en clase, por lo que es importante un proceso de capacitación continua (Rodríguez, 2017). El mismo autor, menciona que una buena capacitación es clave, pues el docente podrá dominar áreas de mucho interés tales como: desarrollo de conocimiento teórico, mejora de habilidades y despliegue de valores y actitudes; además de perfeccionar las estrategias de enseñanzas (Rodríguez, 2017).

Asimismo, otros autores manifiestan la importancia de que los docentes mantengan una formación profesional, capacitándose y actualizándose, con el fin de poder brindar respuestas educativas que sean de calidad para sus estudiantes (Rivera y Núñez, 2017), y en el cual logren alcanzar un proceso de perfeccionamiento profesional que favorezca la práctica docente dentro del aula (Hurtado, Mendoza y Viejó, 2019). Con respecto a la capacitación, en esta investigación, la mayoría de los docentes en toda su vida laboral, habían seguido por lo menos un curso de formación profesional, en este caso, los cursos más tomados por los docentes fueron: Inclusión Educativa, dificultades específicas del aprendizaje y trastorno generalizado del desarrollo.

Con respecto a los problemas en la capacitación del profesorado, autores explican que la formación docente en Educación Inclusiva es un gran reto para los sistemas educativos, ya que la finalidad de esta es conseguir que los niños con NEE desarrollen sus habilidades dentro y fuera del aula de clase, dentro de su familia y dentro la sociedad (Hurtado et al., 2019).

A pesar de que las instituciones educativas tienen la obligación de aceptar a estudiantes con discapacidad, un estudio muestra que una de las dificultades de los docentes de educación regular es que no están lo suficientemente capacitados, preparados y sensibilizados para atender a este colectivo (Rivera y Núñez, 2017).

Investigaciones realizadas señalan que una de las principales barreras, del profesorado hacia la Educación Inclusiva son las actitudes negativas y la falta de formación profesional (Moriña y Carballo, 2018), ya que los maestros no se autocalifican como bien preparados, ni se siente a gusto enseñando a niños con discapacidad (Rivera y Núñez, 2017). Por lo que, la UNESCO (2014), menciona que el proceso de formación docente en el ámbito inclusivo, es fundamental para conseguir una educación de calidad.

Otro factor importante a analizar, en esta investigación, es la experiencia docente. Los resultados de este estudio muestran que la experiencia laboral de las profesoras estaba entre dos y 21 años, con un tiempo promedio de 12 años dentro de centros de Educación Inicial.

Se entiende por experiencia docente al periodo de práctica profesional en donde el maestro conoce, desarrolla y vive una práctica educativa (Angenscheidt y Navarrete 2017). Pegalajar y Colmenero (2017), manifiestan que los docentes con más años de experiencia en las aulas de clase suelen tener actitudes más positivas en cuanto a las

prácticas inclusivas. Sin embargo, Angenscheidt y Navarrete (2017), en su investigación explican que los docentes con menos años de experiencia tienen una mejor actitud que los que tienen más años enseñando.

Es importante precisar que el tiempo de práctica docente puede intervenir en diferentes sentidos, uno en cuanto tiempo tienen los docentes en años de trabajo y la segunda en las experiencias que ha vivido dentro del aula de clase (Granada et al., 2013). Estos autores explican que el primer caso, si el docente tiene más años trabajando no estaría beneficiando a la Inclusión Educativa, sin embargo, si tiene más experiencias relacionadas con inclusión de niños con NEE impactaría de manera positiva su actitud (Granada, et al., 2013).

En Ecuador, en 2008, existieron cambios significativos en cuanto a la Educación Inclusiva, ya que en el artículo 26 de la Constitución del Ecuador exponen que todas las personas sin exclusión alguna tienen derecho a una educación de calidad, garantizando igualdad e inclusión dentro de los contextos educativos (Constitución del Ecuador, 2008).

Los docentes deben estar preparados para trabajar con niños con NEE, pues deben tener conocimiento sobre las estrategias metodológicas que se manejan en el aula de clase, considerando las características de los niños, sus potencialidades y ritmos de aprendizaje, con el fin de que todos los niños desarrollen sus destrezas y habilidades (Hurtado, et al., 2019).

Los resultados de esta investigación muestran que siete docentes no han tenido experiencia con niños con NEE, mientras que los seis docentes restantes sí.

El ministerio de Educación del Ecuador manifiesta que el docente debe tener un perfil profesional que en muchos de los casos tiene que ser de tercer o cuarto nivel de educación, es decir, haber terminado sus estudios universitarios para poder trabajar con estudiantes con NEE (Ministerio de Educación, 2019).

Otro apartado a tratar en esta discusión son los factores de Tárraga (2013), autor de la herramienta utilizada en nuestro estudio. En este punto vale la pena mencionar que no existieron cambios estadísticamente significativos en este sentido a raíz de la capacitación; sin embargo en los epígrafes siguientes hablaremos de cada uno de estos factores.

El primer factor: “Beneficios de la inclusión”, hace referencia a las ventajas de la inclusión tanto para alumnos con NEE como para el resto de alumnos en el aula (Tárraga

et al., 2013). El objetivo de la inclusión es dar respuestas que sean apropiadas a las personas en cuanto a las necesidades que tengan, permitiendo así que los estudiantes y docentes se sientan cómodos en el proceso enseñanza y aprendizaje, además de buscar oportunidades para enriquecer las formas de enseñar a todos los niños y ellos aprender de los maestros (Morilla, 2016).

El segundo factor: “Atención Generalista vs Atención Especialista”, valora dos enfoques de intervención de la inclusión de niños dentro del aula de clase. En este punto, autores manifiestan que aquellos educadores que ya han compartido tiempo con personas con discapacidad y estaban informados al respecto, al momento de trabajar con niños con NEE tienden a tener actitudes más favorables hacia la inclusión (Abellán y Sáez, 2020). Sin embargo, Álvarez y Buenestado (2016), no hallaron que el contacto o el tiempo de duración del mismo fueran características influyentes en las actitudes hacia la inclusión de niños.

Por otro lado, se habla de que los educadores generales y especialistas al tener un entrenamiento distinto en cuanto a estrategias, combinan sus conocimientos y destrezas para enseñar a los alumnos en el aula y por ende que todos se puedan beneficiar del proceso de enseñanza y aprendizaje (Morilla, 2016).

El tercer factor se relaciona con la “Metodología y manejo de conducta en el aula”, este hace referencia a las estrategias didácticas y conductuales que los docentes deberán poner en práctica en el aula de clase (González, 2018).

Los profesores manejan actividades al aire libre, trabajos prácticos, seguimientos de consignas, entre otras, como parte de sus herramientas metodológicas para trabajar con los niños en el aula, modificando sus conductas y así, el control del grupo (Apolo y Vera, 2018).

Por otro lado, la ausencia de las estrategias metodológicas y adaptaciones curriculares se ven reflejados en el aprendizaje de los niños con NEE ya que ellos aprenden de manera distinta, dependiendo de sus capacidades y, por lo tanto, requieren de metodologías a las que no todos los educadores tienen acceso (Corral, 2019).

En cuanto al cuarto factor, que se refiere a “Esfuerzo y dedicación del profesorado hacia los estudiantes con NEE”, hace mención al valor del esfuerzo que los docentes requieren para trabajar en las aulas de clase con niños con NEE (Tárraga, et., al 2013).

Estudios mencionan que un título de tercer o cuarto nivel no garantiza una mejor actitud con respecto a la Educación Inclusiva (Asitimbay y Dumancela, 2018). En cuanto a las prácticas inclusivas, es importante que los docentes tengan la posibilidad de entender ciertas características e individualidades de los niños con NEE a través de prácticas y experiencias con ellos, y por ende, se eduquen práctica y teóricamente para atender a los mismos (González 2018).

Al hablar del quinto factor, “Formación y competencia del profesorado”. En un estudio realizado por Agbenyega y Klibthong (2014), se encontró barreras y conductas angustiosas en relación a la formación y conocimiento de los docentes para ayudar con el aprendizaje de niños con NEE. Asimismo, algunos autores consideran que los docentes no se sienten formados ni competentes para trabajar con discapacidad, por ende, no tienen seguridad para trabajar con ellos (Tárraga, et al., 2013). Sin embargo, se manifiesta que la formación permanente de los docentes es clave para que mejoren sus conductas y actitudes hacia la inclusión de niños con discapacidad, ya que al no tenerla les genera un sentimiento de desagrado hacia ellos (Clavijo et al., 2016).

Un siguiente apartado hace referencia al análisis de las actitudes de los docentes dentro de los procesos inclusivos de niños con NEE. Angenscheidt y Navarrete (2017), en su investigación señalan a la actitud de los docentes como un indicador importante para que las prácticas inclusivas de niños con discapacidad sean un éxito; mencionan, también, que las actitudes son aprendidas a través de la experiencia, es decir, si los docentes comparten y enseñan en aulas con niños con diferentes tipos de discapacidad, esto puede influir en como los docentes perciben a la Educación Inclusiva, y, por tanto, en la actitud de ellos.

Por otro lado, existen diferentes factores que afectan a las actitudes de los docentes hacia la inclusión de niños con NEE, entre ellos destacan: el tipo, la naturaleza y el grado de discapacidad (Chiner, 2011). En este punto, el autor expone que los maestros tienen actitudes más positivas hacia la inclusión de niños con discapacidades físicas y sensoriales que hacia la de aquellos que tienen dificultades de aprendizaje, trastornos emocionales, y de conducta (Chiner, 2011).

Otros factores que pueden influir en la actitud de los docentes son la responsabilidad en cuanto a quienes son las personas encargadas de elaborar y dar seguimiento a las adaptaciones curriculares de niños con NEE; el rendimiento de los niños

con discapacidad al recibir la misma información con los otros estudiantes; el clima del aula, en la opinión de los docentes sobre la disciplina del aula en donde hay estudiantes con NEE; y por último, el desarrollo emocional y las creencias de los docentes frente a la inclusión de los niños dentro del aula de clase (González y Triana, 2018).

Por otro lado, un estudio realizado por Boer, Pijl y Minnaert (2011), plantean que los maestros tienen una actitud neutral hacia la inclusión de niños con NEE, y que la capacitación, género y años de experiencia en contextos inclusivos pueden también ser factores que impactarían en las actitudes de los docentes.

Los resultados de nuestro estudio, con respecto a las actitudes, mostraron que, a pesar de existir una capacitación, a través de una plataforma virtual, en cuanto a las prácticas inclusivas, las actitudes y las conductas generales de los docentes no tuvieron cambios significativos en comparación de antes y después de la misma, situación que probablemente se deba a la emergencia sanitaria COVID-19 que a nivel mundial se está viviendo.

Sin embargo, autores manifiestan que los docentes a raíz de recibir capacitación presenciales en cuanto a inclusión de niños con discapacidad, si obtuvieron cambios de manera positiva en sus actitudes, en cuanto a Educación Inclusiva (Zambrano y Orellana, 2018); además expresan que los programas de capacitación tienen un impacto positivo en los docentes, ya que ayudan a que ellos puedan mejorar sus actitudes (Tárraga et al., 2013).

En la actualidad, la pandemia del coronavirus “COVID-19” ha generado cambios enormes en los sistemas educativos, ya que, a partir del 14 de marzo del 2020, el mundo se paralizó, lo que llevó a la suspensión de clases presenciales y cierres en los centros educativos, sin embargo, se estableció que las clases sean de modalidad online, siempre y cuando sea posible. Cabe mencionar, que docentes, estudiantes y familias no estaban preparados para este sistema de educación a distancia (Díez y Gajardo, 2020).

Por último, la actitud de los docentes está en constante cambio durante los procesos inclusivos, por lo que es necesario que desarrolle actitudes positivas, y una de las mejores formas de intervenir en esto es aumentando el autoestima del docente, logrando que este incremente su confianza para trabajar con niños con NEE mediante situaciones en donde los niños puedan colaborar y aprender juntos, y, además, en donde el docente se dé un tiempo de reflexión profesional (González y Triana, 2018).

Es importante recalcar que las actitudes de los docentes hacia los procesos inclusivos pueden mejorar a través de diferentes factores tales como: capacitación constante para identificar las NEE, trabajar en grupos cooperativos entre docentes, que estos tengan pasión y compromiso por la docencia, acceso a un buen material didáctico, disminución de estudiantes con NEE por aula de clase y tener un ambiente cálido y de acogida para que los profesores puedan trabajar y enseñar a los niños de manera correcta (Vega, 2017).

Para concluir, los docentes son pilares fundamentales dentro de los procesos educativos, ya que tiene como objetivo ayudar, enseñar y guiar a los niños, con el fin de que adquieran los aprendizajes necesarios que le servirán a lo largo de la vida (Sevilla et al, 2017).

CONCLUSIONES

La Educación Inclusiva es un proceso que favorece a las escuelas, a los estudiantes y a los padres de familia, ya que logra que todos los niños sean integrados en un contexto escolar, y a más de eso, que desarrollen todas sus habilidades entre la diversidad.

La actitud de los docentes es indispensable para que el proceso educativo sea un éxito, ya que ellos son parte fundamental del proceso de enseñanza – aprendizaje de todos los niños dentro del aula de clase, sin embargo, existen factores tales como: las características de los estudiantes, el tiempo, los recursos de apoyo, la experiencia y los procesos de formación y capacitación, que pueden influir en que las actitudes de los docentes se vuelvan neutras o negativas (Clavijo et al., 2016). En este punto vale la pena recalcar que, los programas de formación continuos son indispensables para lograr una mejora en las actitudes y las conductas de los docentes, ya que estos deben estar dirigidos a generar una educación de calidad sin importar las necesidades de los niños, los pensamientos o los gustos, partiendo de la aceptación de la diversidad (Hurtado et al., 2019).

Por lo tanto, se puede concluir que se han cumplido con los objetivos propuestos en este trabajo de titulación, en donde en base al Manual Operativo para la Inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales asociadas a la discapacidad física, intelectual, auditiva y visual, se realizaron capacitaciones brindando información acerca de todas las discapacidades y sensibilizando a los docentes acerca de los procesos inclusivos con los niños con discapacidad.

RECOMENDACIONES

- Es importante que los docentes se mantengan en procesos de formación académica mediante cursos de actualización de conocimientos acerca de los procesos inclusivos.
- Se recomienda que los docentes tengan experiencias vivenciales con niños con NEE para que tengan una mejor visión acerca de la discapacidad, y de cómo realizar un proceso de inclusión en el aula.
- Además, es trascendental que los docentes accedan a talleres de sensibilización hacia la inclusión de los niños con discapacidad, los cuales ayudarán a mejorar las actitudes de los mismos hacia los niños dentro del aula de clase.
- Es beneficioso que los docentes hagan el uso del manual para que pueda acoplar las actividades según las necesidades, fortalezas y debilidades de los niños que se encuentren a su cargo

BIBLIOGRAFÍA

- Abellán, J., y Sáez, N. (2020). Opiniones relativas a la inclusión de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales mostradas por futuros maestros de infantil y primaria. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 219-230.
- Agbenyega, J., y Klibthong, S. (2014). Evaluar el conocimiento de los maestros tailandeses de la primera infancia sobre Educación Inclusiva. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (12), 1247-1261.
- Álvarez, J., y Buenestado, M. (2016). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con Necesidades Educativas Especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación* 26(3), 627-645.
- Apolo, J., y Vera, L. (2018). Control de conducta infantil en el aula de clases. *Maestro y Sociedad*, 15(2), 313-321.
- Angenscheidt L., y Navarrete I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la Educación Inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243.
- Arnaiz, P. (2019). *La Educación Inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos* (Tesis de maestría). Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Asitimbay, D., y Dumancela, C. (2018). *Actitudes de docentes respecto a la educación inclusiva en una unidad educativa en Cuenca* (Tesis de pregrado). Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador.
- Azorín, C. (2017). Una mirada desde los organismos internacionales a la educación para todos. *Opción*, 33(83), 203-229.
- Beltrán, Y., Martínez, Y., y Vargas, A. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. *Avances y retos. Educ*, 18(1), 62-75.
- Boer, A., Pijl, J., y Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of inclusive education*, 15(3), 331-353.
- Casado, R. (2017). Educación Inclusiva y formación del profesorado en declaraciones y normas internacionales. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(2).
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante.
- Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C., y Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. *Maskana*, 7(1), 13-22.
- Collazo, C., González, J., González J., Sánchez, A., Padilla, D., Del Barrio, J., y Palmero, C. (2017). Mindfulness En Discapacidad Intelectual. Un Estudio. *Revista INFAD*

de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology., 1(2), 137-146.

CONADIS. (2019). Consejo Nacional Para La Igualdad De Discapacidades. Recuperado de: <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/>

Constitución del Ecuador. (2008).

Córdova, L., Huiracocha, K., León, A., Toral, J., Barros, E., y Tripaldi, P. (2014). *Manual Operativo para la Inclusión de niños y niñas de 3 a 5 años con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad física, intelectual, auditiva y visual*. Cuenca: Don Bosco- Centro Gráfico Salesiano.

Corona, J. (2016). Apuntes sobre métodos de investigación. *MediSur*, 14(1), 81-83.

Corral, K. (2019). Educación Inclusiva: Concepciones del profesorado ante el alumnado con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva* 12(2), 171-186.

Crisol, E. (2019). Hacia una Educación Inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 1-9.

De la Herrán, A., Ruiz, A., y Lara, F. (2018). Claves del cambio educativo en Ecuador. *Foro de Educación*, 16(24), 141-166.

Díaz, E. (2017). Reflexiones epistemológicas para una sociología de la discapacidad. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico* 3(2), 85-99.

Díez, E., y Gajardo, K. (2020). Políticas Educativas en Tiempos de Coronavirus: La Confrontación Ideológica en España. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9(3), 83-101.

Durán, D., y Climent, G. (2017). La formación del profesorado para la Educación Inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana Inclusiva*, 153-170.

Fernández, A. (2018). *Actitud de los docentes de primaria respecto al área social en educación inclusiva en sus aulas en una institución educativa particular* (Tesis de pregrado). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.

Flórez, J. (2015). Discapacidad intelectual y Neurociencia. *Revista Síndrome de Down* 32(124), 2-13.

González, A., García, F., y Ramírez, R. (2013). Discapacidad visual. *Culcyt* 51 (10), 193-205.

González, K. (2018). *Evaluación de las actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la provincia de Concepción* (Tesis Doctoral). Universidad de Concepción, Chile

- González, Y., y Triana, A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218.
- Granada, M., Pomés, M., y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 51-59.
- Hernández, H., y Tobón, S. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. *Ra Ximhai*, 12(6), 399-420.
- Hernández, M. (2015). El concepto de discapacidad: de la enfermedad al enfoque de derechos. *Revista CES Derecho*, 6(2), 46-59.
- Hernández, N. (2017). Reflexión teórica sobre la Declaración de Incheon Educación 2030 “Hacia una Educación Inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida de todos”. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 18-36.
- Herrera, J., Parrilla, A., Blanco, A., y Guevara, G. (2018). La Formación de Docentes para la Educación Inclusiva. Un Reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 21-38.
- Hurtado, L. y Agudelo, M. (2014). Inclusión Educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *CES Movimiento y Salud*, 2(1), 45-55.
- Hurtado, Y., Mendoza, R., y Viejo A. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad* 5(2), 98-110.
- Juárez, J., Comboni, S., y Garnique, F. (2010). De la educación especial a la Educación Inclusiva. *Argumentos (México, D.F.)*, 23(62), 41-83.
- Jure, I., Pérez, C., Gianotti, M., y Fumarco, C. (2018). Hacia la construcción de una escuela inclusiva: las voces de los profesionales de la educación especial. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (1).
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2011). Registro Oficial Órgano del Gobierno del Ecuador. Recuperado de: https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011_leyeducacionintercultural_ecu.pdf
- Ley Orgánica de Discapacidades. (2012). Registro Oficial Órgano del Gobierno del Ecuador. Recuperado de: https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/ley_organica_discapacidades.pdf
- López, J. (2019). La conceptualización de la discapacidad a través de la historia: una mirada a través de la evolución normativa. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 69(273-2), 835-856.
- Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. (2013). Novedades y Criterios Diagnósticos.

- Martín, M., y Sánchez, C. (2016). Análisis cualitativo de tópicos vinculados a la calidad de vida en personas con discapacidad. *SciELO* 21(8) 2365-2374.
- Mendoza, L. (2018). Educación Inclusiva en México: de la teoría a la práctica. *Revista EDUCA UMCH*, 11.
- Ministerio de Educación. (2019). Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades.
- Ministerio de Educación. (2019). Lineamientos para el accionar de los Docentes Pedagogos de Apoyo a la Inclusión.
- Morilla, P. (2016). *Beneficios de la educación inclusiva: Implicaciones desde una perspectiva personal y social*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, España.
- Moriña, A., y Carballo, R. (2018). Profesorado universitario y Educación Inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicología escolar y educativa*, 22(SPE), 87-95.
- Muntaner, J., Rosselló, M., y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en Educación Inclusiva. *Educatio siglo XXI*, 34(1), 31-50.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Recuperado de: https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/e74e4-cif_2001.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2011). Informe Mundial Sobre la Discapacidad. Recuperado de: https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1
- Parra, C. (2010). Educación Inclusiva: un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84.
- Paya, A. (2010). Políticas de Educación Inclusiva en América Latina, propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista Educación Inclusiva* 3(2), 125 – 142.
- Pegalajar, M., y Colmenero, M. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97.
- Peñas, O. (2015). Referentes conceptuales para la comprensión de la discapacidad. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61(2), 205-212.
- Pérez, M., y Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 7(1), 7-27.
- Rivera, D., y Núñez, C. (2017). Capacitación Profesional Docente: Realidades de la Educación Inclusiva. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 13(26), 15-25.
- Rodríguez, H. (2017). Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas. *Ciencia Huasteca Boletín Científico De La Escuela Superior De Huejutla*, 5(9).

- Romero, S., y García, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la Educación Inclusiva. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 77-91.
- Saavedra, E., Durán, C., Escalera, M., Mora, B., Pacheco, Á., y Pérez, M. (2018). Discapacidad motora y resiliencia en adultos. *Estudios del Desarrollo Humano y Social*, 236-255.
- Sánchez, D., Romer, R., y Padrón, J. (2019). Inclusión de personas con discapacidades auditivas y visuales en la investigación. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 21(1), 221-241.
- Seade, C., Encalada, G., Peñaherrera, M., Dávila Y., y Vélez, X. (2019). ¿Puede la formación en altas capacidades afectar las actitudes de los maestros en educación primaria?. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 5(1), 441-450.
- Serrano, O. (2016). *Modelo Curricular: "Competencias Significativas para el desarrollo del ser humano y la sociedad"* (Tesis doctoral). Universidad Cuauhtemoc, Zacatecas, México.
- Sevilla, D., Martín, M., y Jenaro, C. (2017). Percepciones sobre la Educación Inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, (25), 83-113.
- Sosa, D., Vicente, O., López, Y., y Salguero, M. (2016). Detección temprana de la discapacidad auditiva en Mayabeque. *Medimay*, 23(1), 95-101.
- Tárraga, R., Grau, C., y Peirat, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la Inclusión Educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 16(1), 55-72.
- Tomé, M., y Manzano, B. (2016). La Educación Inclusiva intercultural en Latinoamérica. Análisis legislativo. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2-bis).
- UNESCO. (1994). *Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca, España. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- UNESCO. (2014). *Informe Anual 2014. OREALC/UNESCO, Santiago*. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/rep_orteanualfinal.pdf
- Valencia, L. (2014). Breve historia de las personas con discapacidad. De la opresión a la lucha por sus derechos. Recuperado de: <http://www.rebelión.org/docs/192745.pdf>.

- Vega, G., Ávila, J., Vega, A., Camacho, N., Becerril, A., y Leo, G. (2014). Paradigmas en la investigación. Enfoque cuantitativo y cualitativo. *European Scientific Journal* 10(5), 523-528.
- Vega, P. (2017). *Actitudes del docente frente a la inclusión de niños con Necesidades Educativas Especiales asociadas a una discapacidad* (Tesis de pregrado). Cuenca- Ecuador.
- Viera, A., y Zeballos, Y. (2016). Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 237–260.
- Villagómez, M., y Cunha, R. (2014). Buen vivir y educación para la práctica de la interculturalidad en el Ecuador. *Alteridad. Revista de Educación* 9(1).35-42.
- Zambrano, R., y Orellana, M. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 2(4), 39-48.

ANEXOS

Anexo 1. Escala de actitudes hacia la inclusión de estudiantes de Tàrraga, Grau y Peirats, 2013.

ESCALA DE ACTITUDES HACIA LA INCLUSION EN ESTUDIANTES CON NEE

Señor Profesor/a:

Le pedimos su participación desarrollando esta encuesta.

Esta tiene como objetivo conocer las actitudes de los profesores de Educación General Básica, Elemental y Media, sobre los estudiantes con discapacidad incluidos en los centros escolares. No existen respuestas correctas e incorrectas.

Se trata de una escala en donde debe reflejar libremente su punto de vista sobre las cuestiones planteadas.

Su colaboración ayudará a mejorar las condiciones de inclusión del niño con Necesidades Educativas Especiales.

Le garantizamos absoluta confidencialidad en sus apreciaciones.

1. DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES

Edad: _____ Sexo: Hombre Mujer

1.1. Indique el máximo nivel formación profesional

Bachiller	_____
Técnico	_____
Tecnológico	_____
Profesor	_____
Licenciado (o equivalente a fin de carrera)	_____
Especialista	_____
Master	_____

1.1.1. En relación con la respuesta anterior, precise el nombre de su título profesional:

1.2. Indique los temas de los cursos de actualización profesional tomados en los últimos 5 años que se relacionen con la Inclusión Educativa.

Temática del Curso	¿Ha recibido capacitación?	Precise el número de horas tomadas	Indique motivo
Inclusión Educativa (adaptaciones curriculares, metodologías)	SI <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	0-30 horas _____ 30-50 horas _____ 50-100 horas _____ + 100 horas _____	Requerimiento Institucional <input type="checkbox"/> Propia Cuenta <input type="checkbox"/>
Dificultades Específicas del Aprendizaje (dislexia, discalculia y dificultades del lenguaje)	SI <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	0-30 horas _____ 30-50 horas _____ 50-100 horas _____ + 100 horas _____	Requerimiento Institucional <input type="checkbox"/> Propia Cuenta <input type="checkbox"/>
Situaciones de Vulnerabilidad (ej. Pobreza extrema, riesgo social)	SI <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	0-30 horas _____ 30-50 horas _____ 50-100 horas _____ + 100 horas _____	Requerimiento Institucional <input type="checkbox"/> Propia Cuenta <input type="checkbox"/>
Altas capacidades y superdotación.	SI <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	0-30 horas _____ 30-50 horas _____ 50-100 horas _____ + 100 horas _____	Requerimiento Institucional <input type="checkbox"/> Propia Cuenta <input type="checkbox"/>
Discapacidad Intelectual	SI <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	0-30 horas _____ 30-50 horas _____ 50-100 horas _____ + 100 horas _____	Requerimiento Institucional <input type="checkbox"/> Propia Cuenta <input type="checkbox"/>
Discapacidad Motriz	SI <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	0-30 horas _____ 30-50 horas _____ 50-100 horas _____ + 100 horas _____	Requerimiento Institucional <input type="checkbox"/> Propia Cuenta <input type="checkbox"/>
Discapacidad Visual	SI <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	0-30 horas _____ 30-50 horas _____ 50-100 horas _____ + 100 horas _____	Requerimiento Institucional <input type="checkbox"/> Propia Cuenta <input type="checkbox"/>
Discapacidad Auditiva	SI <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	0-30 horas _____ 30-50 horas _____ 50-100 horas _____ + 100 horas _____	Requerimiento Institucional <input type="checkbox"/> Propia Cuenta <input type="checkbox"/>

Discapacidad Mental (ej. Esquizofrenia, trastorno de personalidad)	SI <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	0-30 horas _____ 30-50 horas _____ 50-100 horas _____ + 100 horas _____	Requerimiento Institucional <input type="checkbox"/> Propia Cuenta <input type="checkbox"/>
Multidiscapacidad	SI <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	0-30 horas _____ 30-50 horas _____ 50-100 horas _____ + 100 horas _____	Requerimiento Institucional <input type="checkbox"/> Propia Cuenta <input type="checkbox"/>
Trastorno generalizado del Desarrollo o TGD (ej. Trastorno de Espectro Autista)	SI <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	0-30 horas _____ 30-50 horas _____ 50-100 horas _____ + 100 horas _____	Requerimiento Institucional <input type="checkbox"/> Propia Cuenta <input type="checkbox"/>
1.3. ¿Cuántos años ha trabajado en Educación Regular?			
1.3.1. Indique cuales han sido sus principales funciones en la Educación Regular.			

Función	Tiempo
Docente de Aula	0 a 5 años <input type="checkbox"/> 5 a 10 años <input type="checkbox"/> Más de 15 años <input type="checkbox"/>
Docente de Aula y Administrativo	0 a 5 años <input type="checkbox"/> 5 a 10 años <input type="checkbox"/> Más de 15 años <input type="checkbox"/>
Administrativo	0 a 5 años <input type="checkbox"/> 5 a 10 años <input type="checkbox"/> Más de 15 años <input type="checkbox"/>
Departamento de Consejería Estudiantil	0 a 5 años <input type="checkbox"/> 5 a 10 años <input type="checkbox"/> Más de 15 años <input type="checkbox"/>

1.4. ¿Ha tenido experiencia con niños con Necesidades Educativas Especiales?

No Si

1.4.1 En caso de que su respuesta sea afirmativa, la experiencia reportada es de que tipo (escoja las opciones que corresponda a su experiencia):

Necesidad Educativa Especial (NEE)	¿Ha atendido esta NEE?	Número de años de experiencia
Dificultades Específicas de Aprendizaje	SI <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	1-3 años <input type="checkbox"/> 3-5 años <input type="checkbox"/> + 5 años <input type="checkbox"/>

Situaciones de Vulnerabilidad	SI <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	1-3 años <input type="checkbox"/> 3-5 años <input type="checkbox"/> + 5 años <input type="checkbox"/>
Altas capacidades y superdotación	SI <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	1-3 años <input type="checkbox"/> 3-5 años <input type="checkbox"/> + 5 años <input type="checkbox"/>
Discapacidad Intelectual	SI <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	1-3 años <input type="checkbox"/> 3-5 años <input type="checkbox"/> + 5 años <input type="checkbox"/>
Discapacidad Motriz	SI <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	1-3 años <input type="checkbox"/> 3-5 años <input type="checkbox"/> + 5 años <input type="checkbox"/>
Discapacidad Visual	SI <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	1-3 años <input type="checkbox"/> 3-5 años <input type="checkbox"/> + 5 años <input type="checkbox"/>
Discapacidad Auditiva	SI <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	1-3 años <input type="checkbox"/> 3-5 años <input type="checkbox"/> + 5 años <input type="checkbox"/>
Discapacidad Mental	SI <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	1-3 años <input type="checkbox"/> 3-5 años <input type="checkbox"/> + 5 años <input type="checkbox"/>
Multidiscapacidad	SI <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	1-3 años <input type="checkbox"/> 3-5 años <input type="checkbox"/> + 5 años <input type="checkbox"/>
Trastorno generalizados del Desarrollo	SI <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	1-3 años <input type="checkbox"/> 3-5 años <input type="checkbox"/> + 5 años <input type="checkbox"/>

1.5. En relación a la pregunta 1.4. ¿Qué tipo de metodologías, programas o actividades ha usado con los alumnos incluidos en clase?

Adaptaciones de aprendizaje

Adaptaciones de accesibilidad

Adaptaciones de comunicación

1.6. ¿Tiene la intención de prepararse para atender a los niños con discapacidad?

Sí No

1.6.1. En caso afirmativo, explique brevemente sus intereses

2. ESCALA DE ACTITUDES

Le pedimos que lea atentamente estos ítems y muestre su grado personal de acuerdo o desacuerdo con ellos, siguiendo la siguiente escala:

Código	Valoración
1	Muy de acuerdo
2	De acuerdo
3	Indiferente
4	En desacuerdo
5	Muy en desacuerdo

1. La mayoría de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) realizan los esfuerzos necesarios para cumplir con sus tareas especiales.	1	2	3	4	5
2. La inclusión de estudiantes con NEE requiere dedicar un amplio tiempo a la formación continua del profesorado.	1	2	3	4	5
3. La inclusión de estudiantes con NEE facilita las interacciones entre estudiantes con y sin NEE y fomenta la comprensión y aceptación de diferencias entre estudiantes.	1	2	3	4	5
4. Es probable que los estudiantes con NEE exhiban problemas de conductas en el aula de clase regular.	1	2	3	4	5
5. La mejor opción para los estudiantes con NEE es ser incluidos en aulas de clase regular.	1	2	3	4	5
6. La atención extra que requieren los estudiantes con NEE repercute negativamente en el resto de estudiantes del aula.	1	2	3	4	5
7. El reto de estar en el aula de clase regular fomenta el progreso académico de los estudiantes con NEE.	1	2	3	4	5
8. La inclusión de estudiantes con NEE requiere cambios significativos en la metodología del aula de clase regular.	1	2	3	4	5
9. Las circunstancias del aula regular, que implican que el alumno se ajuste a diferentes condiciones que exige la enseñanza para que pueda aprender, crean confusión a los estudiantes con NEE.	1	2	3	4	5
10. Los docentes escolares tiene la suficiente competencia profesional para trabajar con estudiantes con NEE.	1	2	3	4	5
11. La presencia de estudiantes con NEE promueve la aceptación de las diferencias de los estudiantes sin NEE.	1	2	3	4	5
12. La conducta de los estudiantes con NEE es un mal ejemplo para sus compañeros sin NEE.	1	2	3	4	5
13. Los estudiantes con NEE probablemente desarrollan habilidades académicas más rápidamente en aula de clase regular que en un aula de Educación Especial.	1	2	3	4	5
14. La inclusión de estudiantes con NEE promueve a su independencia social.	1	2	3	4	5
15. No es más difícil mantener el orden en un aula con estudiantes con NEE que en un aula sin estudiantes con NEE.	1	2	3	4	5
16. Los estudiantes con NEE no monopolizan el tiempo que el docente escolar dedica a sus estudiantes.	1	2	3	4	5

17. La inclusión de estudiantes con NEE puede ser beneficiosa para los estudiantes con NEE.	1	2	3	4	5
18. Es probable que los estudiantes con NEE creen confusión en el aula de clase regular.	1	2	3	4	5
19. El docente del aula se siente emocionalmente conmovido por la situación de los estudiantes con NEE y no necesariamente creen en el potencial que estos alumnos tienen.	1	2	3	4	5
20. Los docentes escolares tiene suficiente formación para enseñar a estudiantes con NEE.	1	2	3	4	5
21. La inclusión probablemente tiene un efecto negativo en el desarrollo emocional de los estudiantes sin NEE.	1	2	3	4	5
22. Se debería proporcionar siempre que fuera posible, la oportunidad de incluir en aulas de clases regular a los estudiantes con NEE.	1	2	3	4	5
23. Si la comparamos la conducta en clase de estudiantes sin NEE con la conducta de estudiantes con NEE, los estudiantes sin NEE generalmente no requiere más paciencia por parte del profesor.	1	2	3	4	5
24. Los educadores especiales atienden de mejor manera a los estudiantes con NEE que los docentes escolares.	1	2	3	4	5
25. El personal de apoyo, como educadores especiales, terapeutas de lenguaje, psicólogos educativos, etc., también deberían proporcionar sus servicios en el aula ordinaria.	1	2	3	4	5
26. La motivación actual del profesor de aula para atender a los niños con NEE es su promoción del potencial personal.	1	2	3	4	5
27. La separación en clase especiales tiene un efecto positivo en el desarrollo emocional de los estudiantes con NEE.	1	2	3	4	5
28. Los estudiantes con NEE están socialmente incluidos en aulas de clase regular.	1	2	3	4	5
29. El docente de aula se siente obligado a recibir a niños con NEE por las actuales condiciones que precisa la Ley Orgánica de Educación Intercultural.	1	2	3	4	5
30. La gestión educativa es esencial para apoyar los procesos inclusivos.	1	2	3	4	5
31. Los contenidos de formación profesional inicial y continua relacionados con Educación Inclusiva, solo deberían estudiarlos quienes vayan a trabajar en el ámbito de Educación Especial.	1	2	3	4	5

