



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

ESCUELA DE EDUCACIÓN ESPECIAL

**ACTITUD DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN
INICIAL HACIA LA INCLUSIÓN**

**Trabajo de graduación previo a la obtención del
título de licenciadas en Ciencias de la Educación,
mención Educación Inicial, Estimulación e
Intervención Precoz**

Autoras:

María Cristina Medina Pacheco

Claudia María Ullauri Batallas

Directora:

PhD. Ximena Vélez Calvo

Cuenca-Ecuador

2018

DEDICATORIA

Dedico este proyecto principalmente a Dios por ser el pilar fundamental de mi vida, por guiarme siempre en cada paso que doy, por darme fuerzas para no rendirme y seguir adelante para así lograr mis objetivos.

A mis padres, Claudio y Caty, por ser ese apoyo incondicional durante toda mi vida, por su amor, enseñanzas y valores que me han infundado hasta ser la persona que hoy en día soy, por ayudarme a conseguir este primer merito en mi vida profesional.

Claudia María Ullauri Batallas

DEDICATORIA

Ante todo, dedico este proyecto a Dios ya que él me guio en todo este proceso de formación profesional.

A mi madre Marlene Pacheco por haber sido un pilar fundamental en mi vida y en mi carrera ya que gracias a su amor y apoyo he logrado cumplir mis objetivos, ella es el mejor ejemplo a seguir pues es una mujer muy valiente, estudiosa, trabajadora y eso me inspiro a superarme cada día.

María Cristina Medina Pacheco

AGRADECIMIENTO

A Dios por ser mi guía y estar conmigo desde siempre.

A mi familia por siempre estar pendiente de mí, por sus consejos, por brindarme su apoyo y por compartir esa felicidad en cada meta cumplida en mi vida.

A todas las personas que estuvieron presentes a lo largo de esta etapa, Gracias por todas sus enseñanzas, apoyo y cariño que me ayudaron y motivaron a seguir adelante.

A mi compañera de titulación Ma. Cristina Medina por haber estado a mi lado durante todo este tiempo de vida universitaria, por haber logrado esta gran meta juntas y llegar a ser una hermana para mí.

A mis profesores quienes compartieron sus conocimientos y contribuyeron en mi formación académica y profesional

A mi directora de tesis la PhD Ximena Vélez C por compartir sus conocimientos, por su paciencia, guía y apoyo para la realización de la misma.

Claudia María Ullauri Batallas.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios por haberme guiado en este proceso, así como todas las personas que me dieron su apoyo incondicional en esta etapa de mi vida como mi madre, mi padre, mis hermanas y mi padrastro.

A mis compañeras y docentes por haberme ayudado siempre no solo en lo académico sino a crecer como persona.

A mi compañera de trabajo por haber estado a mi lado en toda la carrera y poder llegar a esta meta juntas como siempre lo tuvimos planeado.

A mi directora de tesis la PhD Ximena Vélez C por brindarnos su apoyo, su paciencia y su tiempo. Gracias por haber estado siempre disponible ante cualquier duda que se haya presentado en la realización de este proyecto.

María Cristina Medina Pacheco

RESUMEN:

En la educación inclusiva, es fundamental la actitud de los involucrados pues la cultura inclusiva determina las prácticas que se llevan a cabo dentro de las aulas. Este estudio analiza actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva en Centros de Educación Inicial del distrito N° 1 de la ciudad de Cuenca. La metodología fue de tipo descriptivo-comparativo utilizando una adaptación del cuestionario de Tárrega, Grau, y Peirats (2013). Se estudió una población de 113 docentes seleccionados con una muestra probabilística. En los resultados se encontró que menos de la mitad de la población tiene formación en los diferentes ámbitos de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y revelaron que los docentes tienen una actitud indiferente hacia la educación inclusiva.

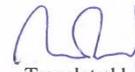
Palabras Clave: actitudes, educación preescolar, educación inclusiva, docentes

ABSTRACT

The attitude of those involved was fundamental in inclusive education because the inclusive culture determined the practices to be developed within the classrooms. This study analyzed the attitudes of teachers towards inclusive education in "Centros de Educación Inicial" at the No.1 District of Cuenca. The methodology used was descriptive and comparative. An adaptation of the Tàrraga, Grau and Peirats questionnaire (2013) was used. A population of 113 teachers selected with a probabilistic sample was studied. The results showed that less than half of the population had training in the different areas of Special Educational Needs (SEN) and revealed that teachers had an indifferent attitude towards inclusive education.

Keywords: attitudes, preschool education, inclusive education, teachers


UNIVERSIDAD DEL
AZUAY
Dpto. Idiomas


Translated by ^v
Ing. Paul Arpi

ÍNDICE

Índice de contenido

Dedicatoria.....	<i>I</i>
Agradecimiento	<i>III</i>
Resumen:	<i>V</i>
Abstract:	<i>VI</i>
Índice	<i>VII</i>
Capítulo 1	<i>1</i>
1. Introducción	<i>1</i>
1.1. Inclusión educativa y educación inclusiva.....	<i>2</i>
1.2. Actores de la inclusión.....	<i>5</i>
1.3. Estudios y hallazgos.....	<i>6</i>
Capítulo 2	<i>10</i>
2. Materiales y Métodos	<i>10</i>
2.1. Participantes.....	<i>10</i>
2.2. Instrumentos.....	<i>10</i>
Capítulo 3	<i>12</i>
3. Resultados	<i>12</i>
Capítulo 4	<i>19</i>
4. Discusión.....	<i>19</i>
4.1 Conclusiones generales.....	<i>21</i>
Bibliografía.....	<i>23</i>
Anexos.....	<i>26</i>

Índice de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. Análisis demográficos descriptivos de la muestra.	13
Tabla 2. Experiencia en necesidades especiales y vulnerabilidad.....	14
Tabla 3. Capacitación en temas de atención a NEE y vulnerabilidad	15
Tabla 4. Resultados del ANOVA para la categoría “Experiencia con alumnos con discapacidad”.....	16
Tabla 5. Resultados del MANOVA para la categoría “Edad”.	16
Tabla 6. Resultados del Manova para la categoría “Nivel máximo de formación personal”.....	17
Tabla 7. Resultados de MANOVA para la categoría “Título profesional”	18

Figuras

Figura 1: Gráfico de barras de las medias de los puntajes generales para cada factor de la escala de actitudes hacia la inclusión de estudiantes con NEE	15
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Índice de anexos

Anexo 1: Escala de actitudes hacia la inclusión en estudiantes con NEE de Tàrraga, Grau y Peirats, 2013.....	25
Anexo 2: Protocolo de trabajo de titulación.....	30

CAPÍTULO 1

1. INTRODUCCIÓN

La educación a nivel mundial ha sufrido cambios drásticos, pues pasó de ser un privilegio de algunos a ser un derecho de todos. Estos cambios se generaron a partir de normas internacionales como la Declaración de los Derechos Humanos (1948). La Declaración de Salamanca (1994) asume a la inclusión como el medio para alcanzar este derecho. A raíz, de estos y otros marcos normativos mundiales, el Ecuador presenta la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), en la cual se garantiza la educación como un derecho de calidad y calidez, en igualdad de condiciones con respecto al acceso, a la culminación y la permanencia en el sistema educativo (LOEI, 2011).

En este sentido, es importante recalcar que la inclusión ha sido considerada como una estrategia que permite a todas las personas el acceso y participación tanto a nivel educativo como social, promueve la igualdad de oportunidades, permitiendo el desarrollo integral para mejorar la calidad de vida de los individuos, por lo tanto, sus definiciones deben analizarse global y particularmente.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO) (2005), citado por Acosta y Arráez (2014), la inclusión es un medio de respuesta favorable a la diversidad, siendo también una oportunidad de enriquecimiento social a través de la participación educativa, laboral y cultural.

La inclusión social según Rodríguez (2011), es un proceso que asegura oportunidades en la participación a las personas en riesgo de exclusión permitiéndoles desarrollarse en condiciones que se consideren normales en la sociedad en la que se desenvuelven.

Meléndez (2005, p. 46) precisa que “la inclusión...se define como un concepto ideológico, que aspira a que todos los habitantes de un país puedan ejercer sus derechos y disfrutar de una vida de calidad que les permita acceder de forma igualitaria a diferentes oportunidades”.

Por su parte, en Ecuador, el Consejo Nacional de la Igualdad de Discapacidades, (CONADIS) (2013), destaca que la inclusión reconoce a las personas con discapacidad como sujetos que disfrutan de los mismos derechos que toda la población, impulsando su participación en actividades sociales y políticas.

1.1. Inclusión educativa y Educación inclusiva

En el análisis de la inclusión se conciben numerosas definiciones a nivel educativo que han permitido romper los esquemas en torno a la diversidad y las diferencias, sin embargo, conceptualizarla depende de diversos factores tales como el contexto y las ideologías.

La educación, con respecto a la inclusión considera dos enfoques: la inclusión educativa y la educación inclusiva.

Echeita (2008), se refiere a la inclusión como una aspiración en la que todo el alumnado es importante, reconocido y valorado dentro de la institución.

Para Gómez, Castillo, Camacho, Sánchez, y De la Peña (2017), la inclusión en los centros educativos implica cambios en las funciones, responsabilidades, en las percepciones y creencias de los docentes.

Según Vaz et al. (2015), la inclusión se basa en el concepto de igualdad en el acceso a oportunidades educativas, sin importar las desventajas que se presenten, tales como la discapacidad.

La inclusión educativa según Escribano y Martínez (2013) posibilita que el educando tenga acceso a estrategias innovadoras que le permitan desarrollar sus habilidades desde las fortalezas que posee.

Camilloni (2008), menciona que la inclusión educativa se entiende como el restablecimiento de oportunidades educativas a personas con NEE, garantizándoles programas de calidad en escuelas comunes.

Después de revisar estas definiciones, se determina que la inclusión asegura oportunidades educativas que permitan desarrollar habilidades, sin importar las distintas condiciones de vida, además elimina barreras a las personas con NEE, valorándolas y reconociéndolas, pero también busca que el educando con independencia de su situación de diversidad, desarrolle sus habilidades y tenga acceso a estrategias innovadoras.

En cuanto a la educación inclusiva, sus planteamientos se presentan a continuación.

Según la UNESCO (2009), la educación inclusiva es un proceso de transformación institucional que responde a la diversidad de necesidades estudiantiles, aumentando su participación en el aprendizaje, cultura y eliminando la exclusión.

La educación inclusiva para Thomazet (2009), corresponde a la justicia social y la equidad, lo que es contrario al paradigma de los méritos y la eficiencia.

Beltrán (2011), considera a la educación inclusiva como un medio para lograr una sociedad justa, en la que se ofrezca una educación que pueda llegar a todos de manera eficiente, respetando la diversidad, las diferencias individuales y realizando intervenciones a nivel escolar que permitan reducir las barreras en el aprendizaje.

La educación inclusiva para Blanco (2011), requiere de docentes que intervengan en los procesos educativos brindando apoyo a todos los alumnos y no solo a quienes presenten NEE y de esta manera contribuir a que las instituciones respondan a la diversidad y eliminen la exclusión.

Simón y Echeita (2013), definen la educación inclusiva como el derecho de todas las personas, que implica un reto hacia el logro de sistemas de calidad, en los cuales no existe discriminación por razones como origen, sexo, etnia, salud u otra particularidad.

Partiendo de estas definiciones la educación inclusiva se determina como un proceso de transformación educativa, que busca una sociedad justa en la que se garanticen los derechos de todos, aumentando la participación, equidad y el respeto a las diferencias, eliminando así todo tipo de exclusión.

El análisis de diferentes autores sobre estas temáticas ha permitido establecer las características definitorias de la inclusión educativa y la educación inclusiva.

En lo referente a la inclusión educativa existen cuatro puntos fundamentales que son: en primer lugar, la eliminación de barreras, las cuales no se refieren únicamente a lo educativo sino también a lo social; en segundo lugar, el reconocimiento a la diversidad, entre las cuales también se encuentran las NEE y a la discapacidad, en tercer lugar, se mencionan los cambios funcionales y de creencias a nivel de los involucrados en la educación como un factor que posibilita el desarrollo de procesos inclusivos de manera óptima; en cuarto lugar, la igualdad en el acceso a oportunidades educativas que permitan el desarrollo de habilidades.

Con relación a la educación inclusiva se establecen de igual manera varios elementos claves: primeramente, se constituye como un derecho, pues posibilita que todos tengan acceso a una educación de calidad determinada en las leyes; por otra parte, este tipo de educación involucra una transformación institucional, en la cual se elimine la exclusión, se promueva la participación y la equidad; asimismo, el respeto a las diferencias como forma de apoyo a todos los estudiantes ya sean estas de sexo, etnia, salud, discapacidad u otras, finalmente la reducción de barreras es crucial para lograr una justicia social.

Por lo tanto se observa que la educación inclusiva como la inclusión educativa consideran que las barreras deben ser eliminadas o reducidas. De igual manera la educación inclusiva argumenta que las transformaciones institucionales promueven una educación para todos y la inclusión educativa propone los cambios funcionales como elemento para la igualdad en el acceso a la educación. Por otro lado, autores como Booth y Ainscow (2011) destacan que el concepto educación inclusiva, tiene muchos significados y lecturas, que complementan transversalmente a todos los elementos del sistema escolar pero que también ha tenido posturas que consideran a la educación especial o a la preocupación por determinado grupo de alumnos.

La legislación ecuatoriana ha acogido estos términos y actualmente las normas jurídicas relacionadas con la discapacidad utilizan el término educación inclusiva para referirse al acceso de personas con discapacidad a una educación especializada de calidad y calidez que atienda a sus necesidades y promueva oportunidades de aprendizaje (CONADIS, 2014).

De esta manera, se procura que el sistema educativo sea inclusivo, sin embargo, a pesar de todas las reformas propuestas, la inclusión sigue siendo un tema contradictorio para muchos, pues su definición suele transformarse según el contexto, la concepción y el propósito, por lo que es importante estudiar cómo se está llevando a cabo la inclusión educativa en nuestro medio, no solo a nivel de políticas, sino también en las prácticas y la cultura de los involucrados.

Según Whitburn (2015), las prácticas y la cultura inclusiva son elementos estrechamente conectados. La primera se refiere a la acción que se lleva a cabo en base a la cultura manifestada como las concepciones, valores y actitudes de la comunidad educativa (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013; Mateus, Vallejo, Obando y Fonseca 2017). Esto demuestra la importancia de que la cultura escolar promueva actitudes

positivas que generen prácticas para el desarrollo de escuelas inclusivas, es imprescindible entonces que en este proceso toda la comunidad educativa se vea involucrada (Arnaiz, 2012).

1.2. Actores de la inclusión

En el sistema educativo a lo largo de los años se ha ido involucrando a más actores, pues anteriormente se creía que los docentes eran los únicos responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje, actualmente esta concepción ha cambiado, pues se consideran como miembros de este proceso a docentes, alumnos, directivos y padres de familia, cuya participación y actitudes son fundamentales para llevar a cabo la inclusión educativa (Garzón, Calvo y Orgaz, 2016). De esta manera autores como Martínez y Bilbao (2011); Sales, Moliner y Odet (2001), expresan que la atención a la diversidad no solo depende de la actitud de los docentes sino de toda la comunidad educativa, sin embargo, las investigaciones han demostrado que la actitud de los docentes es crucial para el desarrollo de los procesos inclusivos.

Mateus, Vallejo, Obando y Fonseca (2017), mencionan que las características de la cultura inclusiva se sustentan sobre todo en las actitudes que tengan los docentes sobre su rol en el proceso educativo, para esto es importante definir lo que es una actitud. Vaz et al. (2015), conceptualizan a las actitudes como construcciones estables que comprenden dimensiones cognitivas, afectivas y componentes comportamentales. Para Tárraga, Grau, y Peirats (2013), la actitud es un punto de vista hacia algo, sea este un sujeto, pensamiento o percepción. Las mismas que pueden estar compuestas por factores cognitivos basados en creencias, componentes emocionales, conductuales y preferencias. Estas definiciones muestran que una actitud está compuesta por tres dimensiones, la cognoscitiva, referida a los conocimientos y percepciones, la afectiva, que alude a los sentimientos y la conductual que expresa la acción (Garzón, Calvo y Orgaz, 2016).

Por lo tanto, una actitud es una forma de actuar y se basa en el conocimiento o percepción que se tenga de la situación, sujeto u objeto frente al cual se actúa. De esta manera la actitud del docente es trascendental en los procesos educativos que involucran cambios hacia la inclusión.

1.3. Estudios y hallazgos

En los estudios sobre inclusión educativa se revela que la actitud abierta de los maestros hacia la diversidad es una de las claves en el éxito educativo, estas pueden ser positivas o negativas y variar de acuerdo a diferentes características como el número de alumnos con NEE, limitaciones o necesidades de los niños incluidos (Alemany y Villuendas, 2004; Granada, Pomés, y Sanhueza, 2013).

Entre las investigaciones se encuentra la realizada por Angenscheidt y Navarrete en un colegio privado de Montevideo-Uruguay en el año 2017, sobre las actitudes de los docentes hacia la inclusión. Sus objetivos fueron describir las actitudes hacia la inclusión de docentes correspondientes a nivel inicial y primaria y analizar si dichas actitudes dependen del cargo como docente, la formación académica, la etapa educativa y los años de experiencia profesional. En los resultados obtenidos se mostró una actitud buena hacia los fundamentos y prácticas inclusivas, también se observó que los docentes de español tienen mejor actitud que sus pares de inglés, y se evidenció que mientras más experiencia, la actitud es más favorable en relación con medidas y prácticas inclusivas. Sin embargo, no se demostró que entre la etapa educativa y las actitudes haya diferencias relevantes.

A pesar de que en esta investigación se reveló que no exista concordancia entre la edad y las actitudes de los docentes. La investigación realizada en España por Garzón, Calvo y Orgaz (2016), mostró lo contrario, esta tuvo como objetivo evaluar las actitudes de los docentes hacia la inclusión, los resultados de los cuestionarios aplicados mostraron una puntuación alta en la dimensión inclusiva que corresponde a las actitudes positivas hacia la inclusión de niños con NEE derivadas de la discapacidad, sin embargo, la dimensión de recursos y formación obtuvo una puntuación más baja. Una de las conclusiones del estudio revela que las mujeres, los docentes de menor edad y con un nivel de formación de licenciatura tienen actitudes más positivas hacia la inclusión.

Del mismo modo, algunos autores han analizado la relación entre los recursos económicos, las actitudes docentes y las prácticas inclusivas que se realizan, pues Sanhueza, Granada, y Bravo (2012), señalan que existe una relación entre recursos de apoyo y actitud del profesor ya que si posee los recursos necesarios su actitud será más positiva hacia la inclusión de alumnos con NEE.

Entre ellos se encuentra la investigación realizada en República Dominicana por Gómez et al. (2017) en la cual analizaron las actitudes y prácticas inclusivas de docentes

de los tres niveles educativos: inicial, básica media y superior con el fin de verificar si hay diferencias significativas en cuanto a las actitudes y prácticas inclusivas entre los docentes de distintas zonas geográficas del norte y este del país. Los resultados de dicha investigación evidencian que los profesores de Moca tienen algunas actitudes y prácticas inclusivas superiores a los docentes de Huguey. En consecuencia, este estudio demostró que los recursos económicos de los diferentes lugares del país no están relacionados con la actitud y las prácticas inclusivas.

En Chile y Costa Rica Sanhueza, Granada, y Bravo (2012), llevaron a cabo un estudio para identificar las medidas que benefician el desarrollo de la educación inclusiva, conocer los recursos y apoyos con los que cuentan los profesores para mejorar la educación inclusiva y valorar los principios de la educación inclusiva para llevar a la práctica docente. Los resultados mostraron que, en general, los docentes tienen una actitud positiva por la inclusión, integrando diferentes medidas de apoyo como capacitar al profesorado, reducir el número de estudiantes y el trabajo cooperativo y colaborativo en el aula para así comprender las NEE de los alumnos. Esta investigación revela que los docentes continúan viendo como un limitante los recursos materiales y el tiempo para el desarrollo de prácticas inclusivas.

Otros estudios han analizado la actitud docente en relación a la discapacidad y las NEE, entre ellos se encuentran el realizado por Acosta y Arraez (2014) en Venezuela para conocer como las actitudes del profesorado de educación inicial y primaria benefician o impiden el progreso, eficiencia y eficacia de la inclusión escolar en personas con discapacidad motora. Los resultados indicaron que existe una formación descontextualizada del docente sobre diversidad social, cultural y humana, también que carecen de las herramientas para satisfacer las necesidades y características de cada estudiante, lo que incide en el desarrollo inclusivo y en el cambio de actitud.

Boer, Pijl, y Minnaert (2011), revisaron 26 estudios que se llevaron a cabo en distintos lugares del mundo, en los cuales encontraron que generalmente, los docentes sostenían disposiciones, creencias inseguras o negativas hacia la inclusión educativa. Además, descubrieron ciertas diferencias en las actitudes de los docentes en relación al tipo de discapacidad de los educandos. Concretamente, hallaron que los docentes mostraron actitudes más positivas hacia niños con dificultades físicas, problemas de aprendizaje o dificultades visuales, mientras que la mayoría de estudios evidenciaban un

mayor rechazo hacia los niños con TDAH, discapacidad intelectual o problemas emocionales.

Una de las investigaciones desarrolladas a nivel local es la realizada en el año 2014, en la Universidad de Cuenca, en el marco del proyecto titulado “Actitudes docentes hacia la inclusión” el cual consistió en analizar las actitudes de los profesores del segundo al séptimo año de educación general básica en escuelas públicas y privadas de la ciudad de Cuenca, a través de la aplicación del cuestionario de Tárraga, Grau, y Peirats (2013). En los resultados se evidenció que casi todos los docentes tienen una actitud indiferente tendiendo a buena ante la inclusión y que dichas actitudes están vinculadas con la capacitación, su nivel de formación, experiencia previa y el apoyo institucional. También se pudo observar que los maestros con menos años de experiencia tienen actitudes más positivas, sin embargo, no se encontró una relación significativa entre actitud y sexo, (Clavijo, López, Cedillo, Mora y Ortiz, 2016).

Los factores que influyen en una actitud positiva frente a la inclusión según Chiner (2011) son: el contexto, cuyas variables pueden generar cambios en las percepciones de sus integrantes; los educandos, pues la actitud del docente depende de la discapacidad que el alumno tenga; la disponibilidad de apoyo, en la que influyen características como la edad, sexo, años de experiencia, contacto con alumnos con NEE, formación y las creencias personales.

Estos estudios a nivel mundial revelan como la actitud docente influye en la práctica educativa que desarrolle y esta su vez depende de la experiencia que el maestro tenga, por lo tanto, es importante que los profesores se preparen continuamente para que de esta manera se favorezcan las prácticas inclusivas, sin embargo, Díaz y Franco (2010) expresan que más que recalcar la filosofía de la inclusión educativa, es fundamental la capacitación a nivel de pedagogía.

No obstante, Aguado, Gil y Mata (2008) señalan que muchos docentes atribuyen el éxito o el fracaso escolar a los alumnos o a sus familias y no confían en su influencia en los logros estudiantiles, por lo que la formación docente, no debe centrarse en el saber o saber hacer, sino también en el ser.

La actitud de los docentes hacia la inclusión determina las oportunidades de aprendizaje y la participación de los aprendices, pues, los maestros con actitudes positivas implementan prácticas educativas inclusivas dentro del aula de clase, sin embargo, estas

varían de acuerdo al tipo de necesidad de sus estudiantes, mientras más complejas sean las mismas, más actitudes negativas hacia la inclusión se desarrollan, lo que desencadena en una integración educativa (Alemany y Villuendas, 2004; Chiner, 2011; Granada, Pomés, y Sanhueza, 2013).

Ciertas actitudes negativas según Díaz y Franco (2010) se desarrollan en base a los prejuicios, pues son un constructo social de creencias y conductas compartidas, que pueden conducir a la anulación de oportunidades.

Algunos autores manifiestan la existencia de una relación entre el sexo del docente y sus actitudes hacia la inclusión, sin embargo, como se presenta en uno de los estudios anteriormente analizados esto no parece tener una relación muy significativa. También Vaz et al. (2015), expresan que los maestros que se han relacionado con personas con discapacidad, se encuentran más abiertos a la inclusión, por lo tanto, se considera que la interacción además de favorecer la participación, permite el desarrollo de actitudes inclusivas positivas.

Debido a estos análisis es imperativo el estudio de las dimensiones sobre las cuales se desarrollan los procesos inclusivos, las cuales son: las políticas, la cultura y la práctica inclusiva (Booth y Ainscow, 2002). En lo referente a políticas el Ecuador cuenta con normativas legales que favorecen la inclusión en el sistema educativo, las prácticas inclusivas como se mencionó anteriormente dependen de la cultura y dentro de esta un aspecto de suma importancia es la actitud de los involucrados en los procesos inclusivos.

En este sentido lo que pretende esta investigación es determinar las actitudes de los docentes y los factores que afectan los procesos inclusivos mediante los resultados que se obtenga del uso de una adaptación del cuestionario de Tárraga, Grau, y Peirats (2013).

CAPÍTULO 2

2. MATERIALES Y MÉTODOS

2.1. Participantes

El presente proyecto de investigación es de tipo descriptivo-comparativo, en el cual se utilizó una muestra aleatoria probabilística estratificada en los docentes de nivel inicial del distrito N° 1 de la ciudad de Cuenca. Para esto se solicitó a la Coordinación Zonal de Educación una lista de todas las instituciones del distrito N° 1 que brinden educación inicial de 0 a 5 años de edad, la misma que fue aceptada por el director del mismo. De esta manera se tuvo acceso a un archivo maestro con toda la información de 160 instituciones fiscales y privadas, sin embargo, solo 90 tenían educación inicial dentro de sus servicios y 45 de ellas pertenecían a la zona urbana lugar donde se pretende realizar el estudio.

Según las 45 instituciones resultantes, la población para dicho proyecto llegó a un total de 152 docentes para 3.096 niños. Algunos establecimientos seleccionados contaban con todos los niveles de educación y otros solo con educación inicial de 0 a 5 años de edad. De esta manera el tamaño muestral establecido en el estudio según la fórmula que garantiza un 95% de margen de confianza y un 5% de margen de error fue $n=112$. En el sorteo de instituciones para obtener una muestra aleatoria y probabilística, se obtuvieron 113 profesores pues se consideraron el total de maestros por institución.

2.2. Instrumentos.

Para la recopilación de datos se utilizó la adaptación de la Escala de actitudes hacia la inclusión en estudiantes con NEE de Tárraga, Grau y Peirats (2013), (Anexo 1). Este propone un conjunto de preguntas estructuradas en cinco elementos que pretenden medir las actitudes de los docentes hacia la inclusión, también está compuesto por una escala Likert con 5 opciones de respuesta: 1= muy de acuerdo, 2= de acuerdo, 3= indiferente, 4= en desacuerdo y 5= muy en desacuerdo. El cuestionario tiene preguntas de sentido “directo”, por ejemplo, la opción 5 “muy de acuerdo” hace referencia a una actitud positiva hacia la inclusión, mientras que otras son de sentido “inverso” es decir, la opción 1 “muy desacuerdo” demuestra una mejor actitud a la inclusión. Los cinco elementos que

lo componen son los siguientes: 1. Beneficios de la inclusión (i.e. “La presencia de estudiantes con NEE promueve la aceptación de las diferencias por parte de los estudiantes sin NEE”); 2. Intervención generalista vs especialista (i.e. “Los estudiantes con NEE probablemente desarrollan habilidades académicas más rápidamente en el aula de clase regular que en un aula de educación especial”); 3. Manejo de la conducta en la clase (i.e. “No es más difícil mantener el orden en un aula con estudiantes con NEE que en un aula sin estudiantes con NEE”); 4. Empeño y entrega del docente (i.e. “Los estudiantes con NEE probablemente desarrollan habilidades académicas más rápidamente en un aula de clase regular que un aula de educación especial.”); 5. Capacitación y competencia del docente (i.e. “Los docentes escolares tienen la suficiente competencia profesional para trabajar con estudiantes con NEE”).

La escala tiene componentes psicométricos con un coeficiente de Spearman-Brown de correlación entre dos mitades de ,87 y un Alfa de Cronbach de ,82. También cuenta con una puntuación global hacia la inclusión educativa, así como una puntuación para cada uno de los elementos que lo estructuran.

El cuestionario fue adaptado a las expresiones y terminología de acuerdo al contexto cultural de Ecuador. Posteriormente fue revisado por el tutor del presente proyecto de investigación para poder acceder a la aplicación del mismo.

CAPÍTULO 3

3. RESULTADOS

La escala de actitudes hacia la inclusión de estudiantes con NEE ofrece una puntuación global hacia la inclusión educativa, así como una puntuación para cada uno de los factores que la componen. Para determinar las actitudes hacia la inclusión en profesores de educación inicial se compararon las medias de las puntuaciones obtenidas en cada factor de la escala.

La escala de actitudes hacia la inclusión de estudiantes con NEE está dividida en cinco factores:

- Factor 1: Beneficio de la inclusión
- Factor 2: Atención generalista vs. atención especialista
- Factor 3: Metodología y manejo de conducta en el aula
- Factor 4: Esfuerzo y dedicación del profesorado hacia los estudiantes con NEE
- Factor 5: Formación y competencia del profesorado

Adicionalmente, se determinaron cuatro categorías clasificatorias para la muestra:

- Experiencia con alumnos con discapacidad: Los encuestados debieron indicar si tenían experiencia al tratar con alumnos con discapacidad; las variables dicotómicas obtenidas fueron 'Si' y 'No'. La experiencia fue evaluada en 11 categorías (Tabla 2). Además, se evaluó la capacitación en temas de atención a NEE y vulnerabilidad en 10 categorías (Tabla 3).
- Edad: Se clasificó a los encuestados en 4 grupos de acuerdo a su edad; 20 a 25 años, 26 a 35 años, 36 a 45 años, 46 a 57 años. Las variables fueron ordinales.
- Nivel máximo de formación profesional: El nivel máximo de formación profesional alcanzado por los encuestados, establecido como Bachiller, Profesor, Tecnológico, Licenciado, Especialista y Máster. Las variables fueron ordinales.
- Tipo de título obtenido: Clasificado de acuerdo al área de especialización del título obtenido por los encuestados. Educación básica, educación inicial, salud, psicología, administración educativa. Las variables fueron nominales.

Se compararon los puntajes obtenidos en cada factor, para cada categoría clasificatoria. Cuando las categorías tuvieron más de dos variables, se aplicó un MANOVA para determinar diferencias entre medias. Cuando existieron sólo dos clases,

como en el caso de la categoría “Experiencia con alumnos con discapacidad”, se aplicó un ANOVA univariado.

Un total de 113 individuos fueron encuestados, 112 mujeres y un hombre; 50,4% se sitúan en el rango de edad 26 a 35 años, y el 9,7% tiene entre 20 a 25 años. El 70,8% de individuos obtuvo un nivel máximo de formación correspondiente a licenciatura, ‘Licenciado’, mientras que sólo un individuo obtuvo una formación de ‘Especialista’ (Tabla 1). Adicionalmente, el 39,8% de encuestados presentaron una formación especializada en educación inicial, mientras que sólo el 2,7% se especializó en administración educativa (Tabla 1).

Tabla 1.

Análisis demográficos descriptivos de la muestra.

VARIABLES	N	%
<i>Sexo</i>		
Hombre	1	0,9
Mujer	112	99,1
Total	113	100
<i>Nivel máximo de formación profesional</i>		
Bachiller	10	8,8
Profesor	6	5,3
Tecnológico	7	6,2
Licenciado	80	70,8
Especialista	1	0,9
Master	9	8,0
Total	113	100
<i>Título profesional</i>		
Educación General Básica	23	20,4
Educación Inicial	45	39,8
Salud	6	5,3
Psicología	26	23,0
Administración educativa	3	2,7
No contestan	10	8,8
Total	113	100
<i>Edad</i>		
20 a 25 años	11	9,7
26 a 35 años	57	50,4
36 a 45 años	25	22,1
46 a 57 años	20	17,7

Total	113	100
División de los profesionales que laboran en la institución de acuerdo a características como sexo, nivel de formación, título profesional y edad.		

Fuente: Elaboración propia

Al evaluar los puntajes totales de la encuesta para medir la experiencia de los profesores en NEE y vulnerabilidad, el 32,26% respondieron positivamente, mientras que el 42,08% respondió negativamente (Tabla 2); adicionalmente, existió un 25,66% de abstenciones correspondientes a 10 de las 11 categorías (Tabla 2).

Tabla 2.

Experiencia en NEE y vulnerabilidad.

	N=113	Si	No	No contesta
Dificultades Específicas de Aprendizaje		64	18	31
Situaciones de Vulnerabilidad		22	59	32
Altas capacidades y superdotación		17	64	32
Discapacidad Intelectual		43	38	32
Discapacidad Motriz		50	31	32
Discapacidad Visual		15	66	32
Discapacidad Auditiva		20	61	32
Discapacidad Mental		20	61	32
Multidiscapacidades		22	59	32
Trastornos generalizados del desarrollo		28	53	32
¿Tiene intención de prepararse para atender a los niños con discapacidad?		100	13	0

Resultados de la encuesta para evaluar la experiencia de los encuestados en necesidades especiales y vulnerabilidad.

Fuente: Elaboración propia

Al evaluar el total del puntaje de la encuesta para medir la capacitación de los encuestados en temas de atención a NEE y vulnerabilidad, el 30,97% respondieron positivamente, mientras que el 69,03% respondieron negativamente (Tabla 3). No hubo abstenciones.

Tabla 3.

Capacitación en temas de atención a NEE y vulnerabilidad

	N=113	Si	No	No contesta
Inclusión Educativa (adaptaciones curriculares, metodologías)		85	28	0
Dificultades específicas de aprendizaje (ej. Dislexia, discalculia y dificultades del lenguaje)		39	74	0
Situaciones de vulnerabilidad (ej. pobreza extrema, riesgo social)		25	88	0
Altas capacidades y superdotación		25	88	0
Discapacidad Intelectual		47	66	0
Discapacidad Motriz		40	73	0
Discapacidad Visual		28	85	0
Discapacidad Auditiva		28	85	0
Discapacidad Mental (ej. Esquizofrenia, trastorno de personalidad...)		13	100	0
Multidiscapacidades		20	93	0

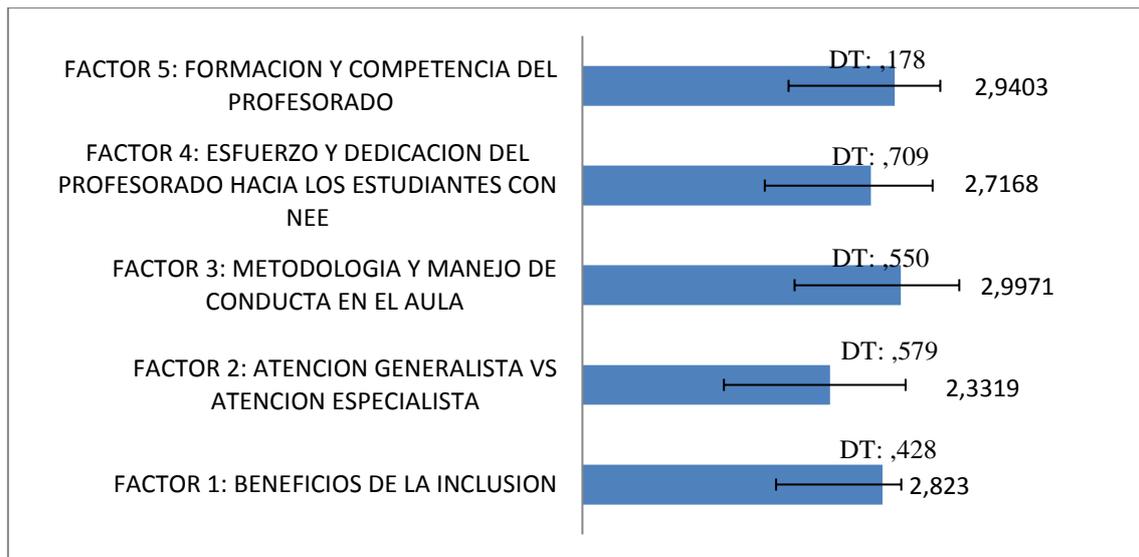
Resultados de la encuesta para evaluar la capacitación en temas de atención a NEE y vulnerabilidad.

Fuente: Elaboración propia

Las medias de los puntajes generales para cada factor de la escala nunca fueron mayores a 3 situación que indica que las opiniones de los participantes con los factores consultados están entre “desacuerdo” e “indiferente” (Fig. 1).

Figura 1:

Gráfico de barras de las medias de los puntajes generales para cada factor de la escala de actitudes hacia la inclusión de estudiantes con NEE



Fuente: Elaboración propia

Al comparar los puntajes generales obtenidos en la escala de actitudes hacia la inclusión de estudiantes con NEE se encontraron diferencias significativas solamente en el Factor 1, en la categoría ‘Experiencia con alumnos con discapacidad’ y en el Factor 4: Esfuerzo y dedicación del profesorado hacia los estudiantes con NEE (Tabla 4). En ambos casos quienes expresaron no tener experiencia con alumnos con NEE mostraron mejor actitud.

No se encontraron diferencias significativas en ningún otro factor ni en ninguna otra categoría (Tablas 5, 6, 7).

Tabla 4.

Resultados del ANOVA para la categoría “Experiencia con alumnos con discapacidad”.

VARIABLES	SI \bar{x} (dt)	NO \bar{x} (dt)	df	F	p	η^2_p
Factor 1	2,8 (0,14)	2,87 (0,23)	112	3,93	,050*	,340
Factor 2	2,26 (0,70)	2,50 (0,69)	112	2,73	,101	,240
Factor 3	2,97 (0,54)	3,05 (0,55)	112	0,43	,509	,004
Factor 4	2,62 (0,56)	2,93 (0,55)	112	7,26	,008*	,061
Factor 5	2,95 (0,40)	2,91 (0,49)	112	0,14	,708	,001

*p<0,05

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5.

Resultados del MANOVA para la categoría “Edad”.

VARIABLES	20 a 25 años \bar{x} (dt)	26 a 35 años \bar{x} (dt)	36 a 45 años \bar{x} (dt)	46 a 57 años \bar{x} (dt)	F(1,242)	p	η^2_p
Factor 1	2,83 (0,13)	2,81 (0,19)	2,84 (0,18)	2,82 (0,14)	0,23	,875	,006
Factor 2	2,57 (0,77)	2,32 (0,62)	2,38 (0,85)	2,16 (0,71)	0,864	,462	,023
Factor 3	2,66 (0,61)	3,05 (0,48)	2,93 (0,56)	3,08 (0,62)	1,879	,137	,049
Factor 4	2,45 (0,54)	2,65 (0,49)	2,96 (0,43)	2,73 (0,85)	2,542	,600	,065
Factor 5	3 (0,51)	2,86 (0,43)	3,03 (0,48)	3 (0,24)	1,105	,350	,030

*p<0,05

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6.

Resultados del Manova para la categoría “Nivel máximo de formación personal”.

Variabes	Bachiller \bar{x} (et)	Profesor \bar{x} (et)	Tecnológico \bar{x} (et)	Licenciado \bar{x} (et)	Especialista \bar{x} (et)	Master \bar{x} (et)	$F_{(0,955)}$	p	η^2_p
Factor 1	2,83 (0,55)	2,71 (0,71)	2,93 (0,06)	2,82 (0,19)	3,07 (0,17)	2,71 (0,05)	2,118	,060	,092
Factor 2	2,33 (0,22)	2,22 (0,29)	2,04 (0,27)	2,36 (0,08)	2,25 (0,72)	2,33 (0,24)	0,283	,921	,013
Factor 3	3 (0,17)	3,11 (0,22)	2,66 (0,20)	3,03 (0,62)	2,66 (0,55)	2,85 (0,18)	0,835	,521	,038
Factor 4	2,56 (0,17)	2,5 (0,23)	3 (0,21)	2,77 (0,63)	2,66 (0,56)	2,25 (0,18)	2,036	,070	,087
Factor 5	2,97 (0,13)	2,87 (0,17)	3,03 (0,16)	2,93 (0,49)	2,75 (0,43)	2,91 (0,14)	0,15	,982	,007

* $p < 0,05$

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7.

Resultados de MANOVA para la categoría “Título profesional”

Variabes	E. Básica \bar{x} (dt)	E. Inicial \bar{x} (dt)	Salud \bar{x} (dt)	Psicología \bar{x} (dt)	Administración educativa \bar{x} (dt)	No contesta \bar{x} (dt)	$F_{(0,955)}$	p	η^2_p
Factor 1	2,88 (0,21)	2,81 (0,16)	2,82 (0,09)	2,79 (0,18)	2,61 (0,07)	2,83 (0,15)	1,604	,162	,072
Factor 2	2,50 (0,59)	2,27 (0,67)	1,94 (0,77)	2,40 (0,82)	2,22 (0,69)	2,33 (0,76)	0,802	,551	,036
Factor 3	3,18 (0,58)	2,94 (0,53)	2,61 (0,25)	3,01 (0,61)	2,88 (0,38)	3 (0,47)	1,261	,284	,056
Factor 4	2,78 (0,60)	2,71 (0,56)	2,38 (0,57)	2,84 (0,61)	2,33 (0,33)	2,56 (0,49)	1,106	,362	,049
Factor 5	3,05 (0,40)	2,83 (0,38)	3,12 (0,37)	2,97 (0,51)	2,91 (0,52)	2,97 (0,38)	1,162	,337	,051

* $p < 0,05$

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO 4

4. DISCUSIÓN

La actitud de los docentes hacia la inclusión de NEE ha recogido respuestas variadas. Angenscheidt, y Navarrete (2017); Garzón, Calvo y Orgaz. (2016), evidenciaron que los docentes tienen una actitud positiva hacia la educación inclusiva y una disposición favorable hacia los estudiantes con NEE. Boer, Pijl y Minnaert (2011), encontraron en su estudio que los docentes tenían actitudes y creencias inseguras o negativas hacia la inclusión educativa. Por su parte, Clavijo et al. (2016) y Vélez (2017) en investigaciones previas en la ciudad de Cuenca (Ecuador) utilizando la misma escala y valorando los 5 factores del cuestionario original, hallaron que los profesores tienen una actitud indiferente y neutral lo que se relaciona con los resultados obtenidos en este estudio ya que las opiniones de los participantes nunca fueron mayores al valor 3 de la escala Likert que equivale a indiferente.

En lo referente a la formación, autores como Clavijo et al. (2016) y Gómez et al. (2017), manifiestan que los docentes que se han formado en educación inclusiva tienen predisposición a tener mejores actitudes hacia la educación inclusiva; mientras que Granada, Pomés, y Sanhueza (2013) y Angenscheidt y Navarrete (2017), mencionan que la formación profesional es indispensable para responder a la diversidad.

En este estudio un 30.97% de profesores demostraron tener formación en diferentes ámbitos de la NEE y también 32.26% experiencia con NEE. Sin embargo, este porcentaje no fue lo suficientemente significativo para que se evidencien diferencias estadísticas pues no representa ni la mitad de la población. Al respecto se ha discutido que la formación no influye en las actitudes docentes (Garzón, Calvo y Orgaz, 2016) sino las experiencias positivas que resultan de las buenas prácticas con personas con NEE. Yeo, Chong, Neihart y Huan (2014) hallaron que las actitudes positivas de los docentes se manifiestan cuando las estrategias que tienen para trabajar con alumnos con NEE dan buenos resultados en las aulas inclusivas, puesto que el impacto positivo de su trabajo les motiva por ende están más dispuestos a apoyar la inclusión. Pero en nuestro caso no se contaba ni con el porcentaje suficiente de profesores capacitados ni con experiencia. Valdría en este momento preguntarse ¿en qué medida la preparación que está realizando el estado en temas de inclusión debería también enfocarse en apoyar a los docentes para

que sus prácticas den buenos resultados, en vez de sólo prepararlos y dejarlos solos en la implementación de este proceso? Ya que las experiencias positivas favorecen las actitudes hacia la inclusión, la confianza y mejoran las prácticas inclusivas (Angenscheidt y Navarrete, 2017; Gómez et al., 2017).

Vélez (2017), en los resultados de su estudio muestra que, aunque los docentes recibieron capacitaciones para beneficiar la inclusión en sus aulas, tenían una opinión nada decidida al modelo de inclusión por lo que estas no generaron el efecto esperado, por esta razón concluyó que, si la capacitación no va asociada con experiencias positivas, esta no producirá el impacto esperado. De igual manera específica que no es fundamental tener la mejor capacitación sino también depende de la presencia de varios factores como la formación inicial y continua del docente, los recursos con los que cuenta y el tiempo que dispone, esto influirá en la actitud del docente para sentirse más competente.

En cuanto a los recursos de apoyo (material didáctico, adaptaciones a los edificios, apoyo de especialistas), Granada, Pomés, y Sanhueza (2013), los determina como un medio a través del cual se pretende responder positivamente a las NEE, pues pueden facilitar o limitar los espacios inclusivos ya que respaldan la generación e implementación de oportunidades de aprendizaje ajustando a las necesidades y potenciando la participación de todos los estudiantes. De esta manera es posible que los recursos faciliten el alcance de los objetivos propuestos y así la actitud del docente hacia la diversidad sea más positiva.

No obstante, en los resultados obtenidos en la investigación de Gómez et al. (2017), evidenciaron que los recursos no están relacionados con la actitud y las prácticas inclusivas. Sin embargo, Vélez (2017), mencionó una diferencia en las actitudes de maestros en las instituciones con diferencias socioeconómicas ya que estas pueden relacionarse con la provisión de recursos y es muy probable que esto afecte los sentimientos de competencia docente en instituciones vulnerables.

De igual manera, existe un conflicto entre las leyes y su aplicación, pues, al ser obligatorias, los docentes se sienten amenazados y según Díaz, y Franco (2010), debe generarse un compromiso gubernamental, en el cual no solamente se emitan normas, sino que también se brinden los recursos para que los docentes puedan llevar a cabo buenas prácticas inclusivas.

4.1 CONCLUSIONES GENERALES

El objetivo de la presente investigación fue determinar las actitudes hacia la inclusión de los docentes de instituciones públicas y privadas del nivel inicial de la ciudad de Cuenca (Ecuador). Mediante esta investigación se pudo evidenciar que la actitud de los profesores de educación inicial es indiferente.

En los resultados de esta investigación se podría decir que los profesores tienen un cierto sentimiento de tolerancia y aprobación hacia la inclusión de las NEE, aunque no demuestran actitudes completamente positivas ante la cultura inclusiva, tampoco tienen actitudes totalmente negativas.

Los factores que pueden estar influyendo en las actitudes encontradas es la falta de formación de los docentes en los diferentes ámbitos de las NEE y el poco tiempo que se brinda para la planificación y coordinación del trabajo en los procesos inclusivos, pues según Granada, Pomés, y Sanhueza (2013), la generación de procesos inclusivos requiere de tiempo, ya que, si este es insuficiente, se convierte en una barrera, impidiendo que las respuestas educativas sean de alta calidad, asimismo McMaster (2013) indica en su investigación que el cambio es más sostenido cuando los maestros, con el apoyo de la escuela líder, se les da tiempo para explorar ideas e integrarlas en su práctica.

Sin embargo los resultados también podrían deberse a la intención de responder favorablemente al cuestionario ya que es probable que se hayan sentido evaluados a través de este medio y por lo tanto sus respuestas se definen de este modo (Vélez, 2017).

Se considera importante mencionar que el docente es un agente crucial en la educación inclusiva, pues Moen (2008), indica que desde que la inclusión se ha incrementado, la responsabilidad de los docentes ha ido cambiando ya que estos tienen que cumplir con las necesidades de cada uno de sus estudiantes, sin embargo, muchas de las veces no cuentan con los recursos necesarios, por ejemplo, capacitaciones, material, tamaño de clase, la política nacional no determina como las habilidades académicas podrían ser mejor aplicadas o manejadas (Gebhardt, Schwab, Krammer y Gegenfurtner, 2015).

La inclusión lamentablemente es la gran huérfana de apoyo estatal, y aunque puede estar bien declarada en las normativas nacionales, la implementación está abandonada a

su suerte en los salones escolares y a cargo de profesores que no poseen ni los recursos, ni la formación para llevarla a cabo.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, A. y Arráez, T. (2014). Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora. *Revista de Investigación* 38, (83), 135-154.
- Aguado, T., Gil, I., Mata, P. (2008). El Enfoque intercultural en la formación del profesorado: dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 2, (19), 275-292.
- Aleman, I., y Villuendas, M. (2004). Las Actitudes del Profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11(34), 183-215.
- Angenscheidt, L., y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Beltrán, J. (2011). La educación inclusiva. *Padres y Maestros*, (338), 5-9.
- Blanco, R. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *CEE Participación Educativa*, (18), 46-59.
- Boer, A., Pijl, S., y Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteacher' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331- 353.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Inclusión Educativa*. Reino Unido: CSIE
- Camilloni, A. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Revista Políticas Educativas*, 2(1), 1-12.
- 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. Alicante, España.
- Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C., y Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. *Maskana*, 7(1), 12-22.
- Consejo Nacional de la Igualdad de Discapacidades, (2013). *Agenda Nacional para la igualdad en discapacidades*. Ecuador: CONADIS.
- Consejo Nacional de Igualdad y Discapacidades, (2014). *Normas Jurídicas en Discapacidad Ecuador*. Quito: Don Bosco.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. Organización de las Naciones Unidas, París, Francia, 10 de diciembre de 1948.
- Declaración de Salamanca. Organización de las Naciones Unidas, Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994.
- Díaz, O., y Franco, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad. *Atlántico (Colombia)*, 2008. *Zona Próxima*, (12), 12-39.

- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: “voz y quebranto”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M.A. Verdugo y R.L. Schalock (Eds.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 329-357). Salamanca, España: Amarú.
- Escribano, A., Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. España: NARCEA, S.A.
- Garzón, P., Calvo, M., y Orgaz, M. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4 (2), 25-45.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Krammer, M., & Gegenfurtner, A. (2015). General and special education teachers' perceptions of teamwork in inclusive classrooms at elementary and secondary schools. *Journal for Educational Research Online*, 7, 129-146
- Gómez, L., Castillo, R., Camacho, A., Sánchez, Y. y De la Peña, C. (2017). Análisis de las actitudes y prácticas inclusivas en República Dominicana. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 181-198.
- Granada, M., Pomés, M., y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo*, (25), 51-59.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial No 417. 31 de marzo de 2011.
- Mateus, L., Vallejo, D., Obando, D., y Fonseca, L. (2017). Percepción de las prácticas y cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191.
- Martínez, M., y Bilbao, M. (2011). Los docentes de la universidad de burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 42(240), 50-78.
- McMaster, C. (2013). Building Inclusion from the Ground Up: A Review of Whole School Re-culturing Programmes for Sustaining Inclusive Change. *International Journal of Whole Schooling*, 9(2), 01-24.
- Meléndez, L. (2005). La educación especial en Costa Rica. Fundamentos y evolución. Costa Rica: EUNED.
- Moen, T. (2008). Inclusive Educational Practice: Results of an empirical study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 59-75
- Rodríguez, G. (2011). *Estudio Comparado sobre Estrategias de Inclusión Activa en los Países de la Unión Europea*. España: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Sales, A., Moliner, G., y Odet, M. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1-7.
- Sanhueza, S., Granada, M., y Bravo, L. (2012). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa / Chilean and Costa Rican teacher's attitudes towards inclusive education. *Cadernos De Pesquisa*, 42(147), 884-899.

- Simón, C., Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En Rodríguez, H., & Torrego, L. (Coords), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp.33-65). Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Tárraga, R., Grau, C., y Peirats, 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.
- Thomazet, S. (2009). From Integration to Inclusive Education: Does Changing the Terms Improve Practice?. *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 553-563.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Francia: UNESCO.
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., y Falkmer, T. (2015). Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. *PLOS ONE*, 10(8), 1-12.
- Vélez, X. (2017). *Análisis de la inclusión educativa a través de indicadores de prevalencia de dificultades de aprendizaje, actitudes del profesorado y condiciones de accesibilidad en los centros de la ciudad de Cuenca (Ecuador)*. (Tesis doctoral publicada). Universidad de Valencia. Valencia, España.
- Whitburn, B. (2015). The subjectivities of 'included' students with disabilities in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(4), 485-497.
- Yeo, L., Chong, W., Neihart, M., y Huan, V. (2014). Teachers' experience with inclusive education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(sup1), 69-83.

ANEXOS

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

ESCALA DE ACTITUDES HACIA LA INCLUSION EN ESTUDIANTES CON NEE.

Tàrraga, Grau y Peirats, 2013.

Señor, Señora, Señorita:

Le pedimos su participación desarrollando esta encuesta.

Esta tiene como objetivo conocer las actitudes de la comunidad educativa de las instituciones de Educación Inicial, sobre los estudiantes con discapacidad incluidos en los centros escolares. No existen respuestas correctas o 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 ?

Inclusión Educativa (adaptaciones curriculares, metodologías)	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
Dificultades específicas de aprendizaje (ej. Dislexia, discalculia y dificultades del lenguaje)	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
Situaciones de vulnerabilidad (ej. pobreza extrema, riesgo social)	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
Altas capacidades y superdotación.	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
Discapacidad Intelectual.	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
Discapacidad Motriz.	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
Discapacidad Visual.	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
Discapacidad Auditiva.	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
Discapacidad Mental (ej. Esquizofrenia, trastorno de personalidad...)	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
Multidiscapacidades.	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
Trastornos generalizados del Desarrollo o TGD (ej. Trastornos de Espectro Autista)	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>

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

SI

NO

1.4.1 En caso de que su respuesta sea afirmativa, la experiencia reportada es de que tipo (Escoja las opciones que correspondan 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"/>
Multidiscapacidades	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"/>
Trastornos 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 con 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 intención de prepararse para atender a los niños con discapacidad?

SI NO

1.6.1 En caso afirmativo, explique brevemente sus intereses.

2. ESCALA DE VALORACIÓN

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 desacuerdo

1. La mayoría de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) realizan los esfuerzos necesarios para cumplir con sus tareas escolares.	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 fomentan la comprensión y aceptación de diferencias entre estudiantes.	1	2	3	4	5
4. Es probable que los estudiantes con NEE exhiban problemas de conducta en un 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 un 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 tienen 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 por parte 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/as sin NEE.	1	2	3	4	5
13. Los estudiantes con NEE probablemente desarrollan habilidades académicas más rápidamente en un aula de clase regular que un aula de educación especial.	1	2	3	4	5

14. La inclusión de estudiantes con NEE no promueve 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 acaparan 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 sin NEE.	1	2	3	4	5
18. Es probable que los estudiantes con NEE creen confusión en un aula de clase regular.	1	2	3	4	5
19. El docente de aula se siente emocionalmente conmovido por la situación de los estudiantes con NEE y no necesariamente cree en el potencial que estos alumnos tienen.	1	2	3	4	5
20. Los docentes escolares tienen 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 clase regular a los estudiantes con NEE.	1	2	3	4	5
23. Si le comparamos la conducta en clase de estudiantes sin NEE con la conducta de estudiantes con NEE, los estudiantes sin NEE generalmente no requieren más paciencia por parte del profesor.	1	2	3	4	5
24. Los educadores especiales atienden mejor 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 promoción del potencial personal.	1	2	3	4	5
27. La separación de clases 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 las 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 la educación especial.	1	2	3	4	5

Anexo 2: Protocolo de trabajo de titulación.

DATOS

1.1 Nombre del estudiante: María Cristina Medina, Claudia Ullauri

1.1.1 Código:

María Cristina Medina- 73582

Claudia Ullauri- 71683

1.1.2 Contacto:

María Cristina Medina- 07-4187-314, 0983585578, mariacristinamedinap@hotmail.com

Claudia Ullauri-07-2824-633, 0995589451, clau_13ub@hotmail.es

1.2 Director sugerido:

P.h.D. Ximena Vélez

1.2.1 Contacto:

0997381633

xvelez@uazuay.edu.ec

1.3 Co-director sugerido:

1.4 Asesor metodológico:

1.5 Tribunal designado:

1.6 Aprobación:

1.7 Línea de Investigación de la carrera: INCLUSION

1.7.1 Código UNESCO: 5801.99

1.7.2 Tipo de trabajo:

Trabajo de investigación formativa.

1.8 Área de estudio:

El Pensum N° 101 de la Carrera Educación Inicial, Estimulación e Intervención Precoz comprende sesenta y cuatro asignaturas, de las cuales once están

relacionadas con el plan a desarrollarse y son las siguientes: Computación, Discapacidad Motriz Intervención Precoz, Discapacidad Intelectual, Intervención Precoz, Discapacidad Auditiva Intervención Precoz, Discapacidad Visual Intervención Precoz, Deontología, Retos Múltiples Intervención Precoz, Estadística, Diversidad e Inclusión Educativa, Superdotación y Talento, Déficit de Atención e Hiperactividad, Trabajo en Equipo.

1.9 Título propuesto:

Actitud de los docentes de educación inicial hacia la inclusión

1.10 Estado del proyecto:

El presente proyecto se llevará a cabo por primera vez en educación inicial en el cantón Cuenca, sin embargo, un estudio similar ya se realizó a nivel escolar.

2. CONTENIDO

2.1 Motivación de la investigación:

La actitud de los docentes hacia la inclusión es un factor determinante en la educación de los niños con necesidades educativas especiales, ya que estos comportamientos son predictores de los procesos de inclusión. Diversos estudios sustentan que la motivación es un elemento importante que puede demostrar si los maestros apuestan o no por la inclusión y el vínculo que la inclusión tiene con la formación de los maestros.

2.2 Problemática:

La inclusión es un principio declarado en la Constitución ecuatoriana. Las instituciones de educación inicial deben promover el acceso, permanencia y participación de los alumnos en todos los espacios de la vida escolar. Sin embargo, a pesar de la presencia de niños con discapacidad en las aulas escolares de educación inicial, no se ha valorado la manera en que la inclusión es percibida por los profesores de educación inicial.

Las actitudes son un factor que indica una disposición para actuar, responder de cierta manera o generar comportamientos ante unos estímulos determinados (Macías, 2016; Mayor y Pinillos, 1982). Por lo tanto, pueden ser factores que permitan demostrar en qué medida se están dando respuestas educativas a las necesidades de los niños y además potenciadas sus habilidades. Es decir, el estudio de las actitudes nos puede permitir revisar de qué manera los procesos de inclusión se están realizando en los espacios escolares.

Es necesario estudios de este tipo en un sistema educativo que lleva implementando la inclusión desde el año 2011 a raíz de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, para poder observar cómo ha penetrado estos procesos y que desafíos están pendientes de cumplir.

2.3 Pregunta de investigación:

¿Cuáles son las actitudes de los docentes y que factores afectan los procesos de inclusión?

2.4 Resumen:

El presente proyecto de investigación consiste en determinar cuál es la actitud docente hacia la inclusión en los centros de educación inicial del cantón Cuenca en base a la aplicación del Cuestionario de actitudes de Tárraga, Grau y Peirats (2013). Dicho cuestionario será desarrollado por docentes públicos y privados del nivel Inicial.

Con los datos obtenidos compararemos los resultados en función de variables como el sexo, la edad, la experiencia, el tipo de formación, entre otras variables.

2.5 Estado del Arte y Marco Teórico:

La inclusión es un principio que deviene de la normalización e integración. Es enunciada formalmente en la declaración de Salamanca, en 1994. A raíz de esta, diversos marcos normativos mundiales y locales la han destacado como un principio clave para la universalización de la educación y para su promoción como un derecho humano básico al alcance de todos.

Nuestra Ley Orgánica de Educación Intercultural (Registro Oficial, No 417, 2011) garantiza una educación de calidad y calidez para todos, al igual que su acceso, permanencia y culminación de la misma. Sin embargo, la inclusión puede ser considerada un enfoque cuyas aristas no siempre son visibles, debido principalmente a que no puede ser adoptada como un reto educativo sino se conocen los problemas y desafíos que este implica.

Entre estos retos, conocer las actitudes de los docentes hacia este modelo es primordial, especialmente en las actuales circunstancias, donde la LOEI lleva más de un lustro de ser aprobada y donde se han llevado a cabo procesos de capacitación a los profesores para garantizar su implementación (Vélez, 2017). Debemos tener en cuenta

que las actitudes en cierta medida son reflejo de la formación y pueden ser consecuencia de las prácticas educativas.

La actitud hace referencia a un punto de vista o una disposición hacia algo, sea este un sujeto, pensamiento, percepción o idea. Pueden estar compuestas por factores cognitivos que se basan en creencias o suposiciones, componentes emotivos o sentimientos, componentes conductuales, preferencias y comportamientos (Tárraga, Grau, y Peirats, 2013).

La actitud de los docentes hacia la inclusión determinará las oportunidades de aprendizaje y la participación de los aprendices con y sin necesidades educativas especiales. Aunque debido a la dificultad que conlleva el desarrollo de un proceso educativo, varios elementos perjudican la disposición, el comportamiento que tenga el docente para poder confrontar las demandas que implica un modelo inclusivo (Granada, Pómes y Sanhueza, 2013).

Por otro lado, la actitud de los docentes varía de acuerdo al tipo de necesidad de sus estudiantes, las posibilidades o limitaciones del niño con NEE, el número de alumnos incluidos en el aula, dicho de otra forma, mientras más complejas sean las mismas existirán más actitudes negativas hacia la inclusión lo que desencadenaría en una integración educativa. Por otro lado, la edad de los docentes es un factor que también influye en el proceso de educación inclusiva ya que los más jóvenes tienen actitudes más positivas a la inclusión (Alemany y Villuendas, 2004).

Después de realizar una profunda investigación se ha logrado recopilar varios trabajos que hacen referencia a la actitud docente hacia la inclusión, obteniendo así trabajos a nivel internacional y local.

Boer, Pijl y Minnaert (2011), realizaron una observación acerca de 26 estudios publicados en la década 1998 – 2008, sobre las actitudes docentes hacia la inclusión. Estos fueron desarrollados en diferentes partes del mundo. Boer, Pijl y Minnaert (2011), encontraron que, en general, los docentes sostenían disposiciones, creencias inseguras o negativas hacia la inclusión educativa. Además, descubrieron ciertas diferencias en las actitudes de los docentes en relación al tipo de discapacidad de los aprendices. Concretamente, hallaron que los docentes mostraron actitudes más positivas hacia niños con dificultades físicas, problemas de aprendizaje o dificultades visuales, mientras que la

mayoría de estudios evidenciaban un mayor rechazo hacia los niños con TDAH, discapacidad intelectual o problemas emocionales.

En la Universidad de Salamanca, de España, se llevó a cabo un estudio titulado “Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado” en el año 2015, el mismo que tuvo como objetivo evaluar las actitudes de los docentes hacia la inclusión, conocer las estrategias utilizadas en el aula y evaluar la incidencia de variables sociodemográficas y relacionadas con la práctica profesional a nivel infantil, primaria y secundaria, para lo cual contaron con una muestra formada de 82 docentes y aplicaron el cuestionario de Tárraga, Grau, y Peirats (2013), obteniendo como resultados actitudes positivas hacia la inclusión y un uso frecuente de estrategias inclusivas en las aulas. De esta manera se pudo evidenciar que a mayor actitud positiva mayor uso de estrategias inclusivas (Garzón, Clavo, y Begoña, 2016).

En el año 2014, en la Universidad de Cuenca se llevó a cabo un proyecto titulado “Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca” el cual consistió en analizar las actitudes de los profesores hacia la educación inclusiva en escuelas primarias públicas y privada, a través de la aplicación del cuestionario de Tárraga, Grau, y Peirats (2013), en el cual los resultados revelaron que los profesores en general tienen una actitud indiferente tendiendo a favorable hacia la educación inclusiva. También se encontró que actitudes más positivas están asociadas a docentes jóvenes con pocos años de servicio. (Clavijo, López, Cedillo, Mora y Ortiz, 2016).

2.6 Objetivo general:

Determinar las actitudes hacia la inclusión de los docentes de instituciones públicas y privadas del nivel inicial del cantón de Cuenca.

2.7 Objetivos específicos:

- Establecer el tamaño muestral probabilístico acorde a la población de referencia.
- Realizar una validación cultural del cuestionario de actitudes y aplicar el cuestionario a los profesores seleccionados.
- Analizar los datos y presentar los resultados. Realizarla discusión pertinente a los resultados encontrados

2.8 Metodología:

Se trata de un estudio de tipo descriptivo-comparativo, realizado con una muestra aleatoria probabilística estratificada. Este trabajo tiene como aporte que se realizará con una muestra probabilística de profesores de nivel inicial del distrito N° 1 del cantón Cuenca, con centros privados y fiscales.

El cantón Cuenca tiene una población de 505.585 habitantes en la zona urbana y rural. Está ubicado en la Zona 6. Políticamente está dividido en dos distritos, que son las unidades básicas de planificación y representación de servicios. El distrito uno comprende 20 circuitos y el distrito 2, 19 circuitos (Senplades, 2015).

El estudio realizaremos con el distrito 1. Para ellos solicitamos a la Coordinación Zonal de Educación el Archivo Maestro de Instituciones Educativas con los datos de los profesores del distrito 1. El total de maestros que corresponde a nivel inicial es de 175 docentes.

Para calcular el tamaño muestral nos basamos en las Tablas de Arkin y Colton, para un margen de confianza del 95% y 5% de margen de error corresponde a 121 profesores.

Instrumentos:

Aplicaremos el cuestionario de Tárraga, Grau, y Peirats (2013). El cual propone una serie de 25 preguntas estructuradas en cinco elementos que en conjunto buscan medir en los docentes las actitudes hacia la inclusión. Los cinco factores son los siguientes: 1. Beneficios de la inclusión; 2. Intervención generalista vs atención especialista; 3. Manejo de la conducta en la clase; 4. Empeño y entrega de los docentes; 5. Capacitación y competencia del profesorado.

Procedimiento:

Como ya contamos con el visto bueno de la Coordinación Zonal, seleccionaremos a las instituciones educativas por medio de sorteo hasta completar el total referencia de la muestra: 131 participantes, nos dirigiremos a las instituciones educativas que resulten del sorteo para solicitar de su participación y luego de contar con el visto bueno de los directores y el respectivo consentimiento informado de los maestros aplicaremos los cuestionarios, con la presencia de los investigadores para aclarar dudas e inquietudes que puedan surgir.

Posteriormente se realizarán las bases de datos, las respectivas pruebas de normalidad y los análisis descriptivos y comparativos.

2.9 Alcances y resultados esperados:

Se espera determinar la actitud de los docentes del nivel inicial hacia la inclusión en instituciones públicas y privadas del cantón de Cuenca, analizando cada uno de los factores que intervienen en la misma.

2.10 Supuestos y riesgos:

- Falta de colaboración de los docentes.
- Respuestas falsas al llenar el cuestionario.
- Ausencia de docentes seleccionados según la muestra.

2.11 Presupuesto:

	JUSTIFICACIÓN	RUBRO
Transporte	Movilización a los distintos sectores	\$80,00
Copias	Para encuestas, guía de evaluación.	\$40,00
Materiales	Esferos para llenar las encuestas	\$10,00

2.12 Financiamiento:

Autofinanciado por las autoras.

2.13 Esquema tentativo:

Capítulo I. Introducción.

I.I La Inclusión.

I.II El roll de los maestros hacia la inclusión.

I.III Actitudes hacia la inclusión, definición, estudios, hallazgos.

Capítulo II. Materiales y Métodos.

II.I Participantes.

II.II Instrumentos.

II.III Resultados.

Capítulo III. Resultados

III.I Tabulación de Resultados

III.II Análisis de resultados

Capítulo IV: Discusión de Resultados

IV.I Investigación y comparación Bibliográfica

IV.II Conclusiones

2.13 Cronograma.

Objetivo Especifico	Actividad	Resultado esperado	Tiempo (semanas)
-Establecer el tamaño muestral probabilístico acorde a la población de referencia.	-Seleccionar el tamaño muestral definitivo. -Contactar a las instituciones y solicitar su participación.	-Tamaño muestral para el estudio.	- 2 semanas
-Realizar una validación cultural del cuestionario de actitudes.	-Realizar pruebas para validar la comprensión del cuestionario. -Adaptar de ser necesario ciertas expresiones y preguntas	-Cuestionario definitivo.	-2 Semanas
-Aplicar el cuestionario de actitudes a los docentes seleccionados.	-Acercarse a los docentes seleccionados para explicar el alcance y objetivos del estudio. -Contar con el consentimiento informado y aplicar los cuestionarios.	Determinar la actitud docente de la muestra.	-12 semanas
-Analizar los datos y presentar los resultados.	-Analizar los datos. -Discutir resultados.	Determinar las actitudes hacia la inclusión de los docentes de instituciones públicas y privadas de la ciudad de Cuenca.	-8 semanas

2.14 Referencias:

- Alemanya Arrebola, I., y Villuendas Giménez, M. (2004). Las Actitudes del Profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11 (34), 183-215.
- Boer, A., Pijl, S. J., y Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteacher' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331- 353.
- Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C., y Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. *Maskana*, 7(1), 12-22.
- Garzón, P., Calvo, I., y Begoña, O. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4 (2), 25-45.
- Granada, M., Pomés, M. P., y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo*, (25), 51-59.
- Macías, E. (2017). Actitudes de estudiantes de Magisterio en Educación Primaria hacia las personas con discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(1), 54-69.
- Mayor, J., y Pinillos, J. (1989). *Tratado de Psicología General. Personalidad*. Madrid: Editorial Alambra.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial No 417. 31 de marzo del 2011.
- Secretaría de Nacional de Planificación y Desarrollo. (2015). *Agenda Zonal 6-Astro*. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/1butu04vUQOdOi9npuvMI2EwgGwrZ-HU4/view>
- Tárraga, R., Grau, C., y Peirats, 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.
- Vélez, X. (2017). *Análisis de la inclusión educativa a través de indicadores de prevalencia de dificultades de aprendizaje, actitudes del profesorado y condiciones de accesibilidad en los centros de la ciudad de Cuenca (Ecuador)*. Universidad de Valencia, Valencia, España.