



Universidad del Azuay

Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas

Carrera de Educación Inicial

**SENTIMIENTOS, ACTITUDES Y
PREOCUPACIONES SOBRE EDUCACIÓN
INCLUSIVA DE LOS ESTUDIANTES DE
ÚLTIMO AÑO DE LA CARRERA DE
EDUCACIÓN INICIAL DE LAS
UNIVERSIDADES DE CUENCA Y AZOGUES**

Autora:

Camila Sanmartín

Directora:

Liliana Arciniegas Sigüenza

Cuenca – Ecuador

Año 2024

DEDICATORIA

No puedo dejar pasar la oportunidad para dedicar este esfuerzo a mis papás, por todo su apoyo, sacrificio y confianza que me han dado desde el primer día. Le agradezco principalmente a mi mamá por su amor, su apoyo y por siempre estar presente. Me agradezco a mí, porque solo yo sé el esfuerzo que hice para poder cumplir esta meta, sé que mi niña interior está muy feliz y orgullosa de las pequeñas cosas que voy construyendo para mi futuro.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a mi familia, por estar desde el día uno,
por ser un apoyo.

Agradezco a mi directora de Tesis, que estuvo
dispuesta a ayudar desde el primer día con su
paciencia, guía y profesionalismo, por ser un gran
apoyo en el trabajo de titulación y brindar apoyo
moral siempre que pudo.

Agradezco a mi tribunal, que me ayudó mucho y me
guío en todo el proceso.

Además, agradezco a los estudiantes de la
Universidad del Azuay y la Universidad Nacional de
Educación, docentes y autoridades, por permitirme
desarrollar este trabajo.

Agradezco a todas las personas que me ayudaron
para poder estar donde estoy ahora...casi graduada

RESUMEN

La educación inclusiva establece la necesidad de responder de forma respetuosa a la diversidad, enfocándose en las características y necesidades de niños, niñas y adolescentes. Desde esta perspectiva, este estudio busca caracterizar los sentimientos, actitudes y preocupaciones en relación con la inclusión, de estudiantes de último año de la carrera de Educación Inicial de la Universidad del Azuay y de la Universidad Nacional de Educación. Para lograr este objetivo se realizó una investigación con enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo, aplicando el instrumento SACIE-R, diseñado específicamente para este fin; se procesó la información a través del SPSS. Los resultados revelan que los futuros docentes temen adquirir discapacidades, aunque aceptarían a todos los niños con esta condición en sus aulas, además, la preocupación principal es la falta de conocimiento y de herramientas para satisfacer sus necesidades. Se concluye planteando que el desafío está en acoger a todos los estudiantes.

Palabras claves: actitudes, diversidad, docentes en formación, educación inclusiva, sentimientos, preocupaciones.

ABSTRACT

Inclusive education establishes the need to respond respectfully to diversity, focusing on the characteristics and needs of children and adolescents. From this perspective, this study seeks to characterize the feelings, attitudes and concerns in relation to inclusion of students in their final year of Early Childhood Education at the Universidad del Azuay and the Universidad Nacional de Educación. In order to achieve this objective, a quantitative, descriptive research was conducted, applying the SACIE-R instrument, specifically designed for this purpose; the information was processed through SPSS. The results reveal that future teachers are afraid of acquiring disabilities, although they would accept all children with this condition in their classrooms; in addition, the main concern is the lack of knowledge and tools to meet their needs. It is concluded by stating that the challenge is to welcome all students.

Key words: attitudes, diversity, teachers in training, inclusive education, feelings, concerns.

INDICE DE CONTENIDO

DEDICATORIA	I
AGRADECIMIENTO	II
RESUMEN	III
1 INTRODUCCIÓN	1
2 MÉTODO	6
2.1 Instrumentos	7
2.2 Población	8
2.3 Procedimiento	8
2.4 Análisis de la información	9
3 RESULTADOS	9
4 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	12
REFERENCIAS	18
ANEXOS	24

Índice de figuras

Figura 1. Dimensiones SACIE-R	10
Figura 2. Media de las respuestas relacionadas con “sentimientos”	11
Figura 3. Media de las respuestas relacionadas con “actitudes”	11
Figura 4. Media de las respuestas relacionadas con “preocupaciones”	12

Índice de Anexos

Anexo 1. Solicitud de autorización.....	24
Anexo 2. Consentimiento Informado	25
Anexo 3. Cuestionario SACIE-R.....	26

INTRODUCCIÓN

Según Domínguez (2016), la educación inclusiva en Latinoamérica puede resultar comprometedora, ya que es un reto que abarca varias responsabilidades, cada una de las regiones tiene una connotación particular a nivel mundial por su grande y variada diversidad, pues implica poder comprender a cada uno de los pueblos, regiones, nacionalidades y entender qué es lo que les caracteriza, cómo se interrelaciona su gente y cómo se dan procesos migratorios; al hablar de educación inclusiva, damos paso a la valoración de la diversidad para permitir que la escuela sea para todos sin hacer de menos a ningún individuo. Desde la posición de Clavijo y Bautista-Cerro (2019), en Ecuador en los años 60 y 70 la escuela se consideraba como un lugar “excluyente”, debido a que solo eran aceptados los niños “normales”, mientras que las personas distintas, eran desplazadas. En concordancia con Booth y Ainscow (2000), todas las personas son diferentes en todos los aspectos, y estas diferencias deben ser reconocidas en el proceso educativo.

En función a estos antecedentes se plantea la necesidad de conocer cómo ha sido la formación de los docentes de la carrera de Educación Inicial y como se caracterizan los sentimientos, actitudes y preocupaciones en los estudiantes de las Universidades de Cuenca y Azogues, pues a pesar de que en la educación superior del Ecuador se han rediseñado las propuestas de formación para dar respuesta a lo que el contexto local y nacional, creando incluso varios instructivos que direccionan el quehacer docente en asunto de inclusión, se ha podido evidenciar que el hecho de integrar a personas de grupos vulnerables a las instituciones educativas se convierte en el aspecto clave, dejando a un lado algunos problemas de tipo estructural o situaciones que normalizan procesos de segregación o discriminación. Por lo tanto, la pregunta de investigación planteada es ¿cuáles son los sentimientos, actitudes y preocupaciones sobre educación inclusiva de los estudiantes de último año de la carrera de Educación Inicial?

En este sentido es importante referir que la educación es un proceso, en el cual se transmite no solo conocimientos formales, sino también valores, interacción social y disciplina, comprendiendo así la realidad de manera equilibrada y eficiente con el objetivo de que los estudiantes puedan actuar responsablemente ante la sociedad. Además, dentro de este espacio, se permite crear un vínculo entre el docente y el alumno; la institución educativa reconoce el derecho, interés y la participación de los padres de

familia en este proceso, incluso brinda mecanismos y estrategias para que se lo realice de la mejor manera (Díaz y Alemán, 2008).

La Constitución de la República del Ecuador (2008), menciona que en toda la comunidad educativa hay diferencias y estas no solo hacen referencia a la interculturalidad, religión o condición de vida, sino también al conjunto de conceptos presentes en el proceso de aprendizaje el cual se ejecutará de manera escolarizada o no escolarizada, en su propio idioma y en su ámbito cultural, garantizando una libertad de enseñanza.

En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023) plantea que el actor principal para que se ejecuten estas acciones es el Estado, debido a que tiene la obligación de proteger y cumplir todos los derechos de los niños y niñas, además convertir las políticas planteadas en enseñanza y pedagogía inclusivas, de tal forma que se garantice que ellos gocen de una buena condición de vida.

La educación inclusiva permite que una determinada población tenga la posibilidad de aprender juntos, dejando a un lado las condiciones personales, culturales o sociales, se trata de una escuela en la que no exista ningún tipo de cláusula para formar parte del sistema educativo (Booth et al., 2015). Según Valdez (2017) la educación inclusiva implica comenzar con modificaciones racionales que vayan acorde a la sociedad, de tal forma que todos los estudiantes reciban los apoyos necesarios para cumplir los objetivos de aprendizaje y desarrollo. Los cambios y las transformaciones en la sociedad y en la escuela implica la acción de crear culturas y prácticas que generen un gran desafío que hay que solucionarlo sin ningún apuro, sino con paciencia, empatía y comprensión.

El objetivo principal del modelo social en la inclusión, es que la persona con una condición pueda vivir con bienestar, alcanzar sus logros personales, como ser humano merecedor de la mejor calidad de vida, por esta razón este modelo está construido y se basa en bases políticas y sociales (Garay y Carhuacho, 2019). La discapacidad no es un problema, sino que la sociedad es la encargada de emitir diferentes barreras que la sociedad ha creado, ya sea, los estereotipos, prejuicios o discriminación frente a una condición de vida (Maldonado, 2013).

El ser una escuela inclusiva conecta con el principio fundamental de que todas las personas por el simple hecho de ser seres humanos tienen que ejercer sus derechos, sobre todo, la oportunidad de recibir una educación de calidad y, con esto, no solo se hace referencia a que tengan que ser incluidos en una escuela regular por tener una discapacidad o una condición de vida diferente; sino también, eliminar prejuicios y barreras que limitan el aprendizaje, asegurando la equiparación de oportunidades y una plena participación de todos los alumnos. Con ello, se dará paso al efectivo fortalecimiento de las políticas y prácticas inclusivas generando así varios factores positivos de aprendizaje (Lovarti, 2019).

La inclusión en la educación de la primera infancia tiene como objetivo atender las necesidades de un niño de manera holística, brindar un aprendizaje temprano y estimulación social, lo cual beneficiará en su desarrollo integral, promoviendo valores, comportamientos y actitudes como la igualdad de oportunidades, la justicia y el respeto al prójimo aceptando las diferencias y la diversidad del entorno (Yoshie y Dragana, 2021).

En este sentido, hay aspectos que deben considerarse como claves para una educación con una mirada diferente, tal es el caso de la hospitalidad, es decir, poder abrir las puertas sin hacer ninguna pregunta, sin tener ninguna sospecha, sin dictaminar a alguien, cuando se habla y se entiende a todas las personas como cualquiera. Esta palabra podría ser reconocida como una manera despectiva al referirse a alguien, sin embargo, para una persona que toda su vida ha sido considerado diferente, extraño, raro, es como les gustaría ser tratado; las diferencias claramente existen, pero tienen que ser identificadas de manera positiva para posteriormente llegar a un punto de equilibrio donde sobresalga la igualdad y el respeto a la alteridad (Valenzuela, 2017).

Como se mencionó anteriormente, la costumbre de comprender lo que hace falta o lo que se aleja de lo típico, ha generado la idea de que existe algo diferente empleando así un modelo de segregación, cuando en la vida real el ser diferente es parte de la condición del ser humano, cada niño es único e irreplicable; en consecuencia es imposible que exista una homogeneidad social debido a la presencia de grupos de personas con una gran diversidad en función a características familiares, religión, cultura, etnia, entre otras, por lo que la diversidad en todos los ámbitos es lo común (Arciniegas, 2014).

En algunos casos se malinterpreta el enfoque de educación inclusiva y se lo sustituye por un proceso integrador vinculado con un modelo individualizado que realiza y plantea modificaciones para el alumno con un aprendizaje diferente, con el objetivo de que esta persona forme parte de un sistema educativo generalizado, en el cual no se podrá verificar un cambio notorio y sin comprender la diferencia de cada uno, desde esta perspectiva, la integración da paso a la clausura del término inclusión y diversidad (Domínguez et al., 2015; Valdez, 2017). En algunos casos la realidad refleja que cuando una persona quiere acceder a la educación, la mayoría de las veces se solicita un diagnóstico para evidenciar sus capacidades (intelectual, motriz, etc.) esta idea genera diferencialismo, lo cual se convierte en un obstáculo de aprendizaje que limita su potencial de desarrollo.

Según Skliar (2015) la idea de equidad está formulada en términos globales e inespecíficos, donde la inclusión está enfocada en poblaciones prioritarias como los personas con discapacidad, niños, niñas y adolescentes en situaciones de vulnerabilidad. En este sentido no es posible platicar de inclusión cuando estas poblaciones aún viven en el margen de la sociedad, por ello es necesario seguir dialogando acerca de las injusticias y desigualdades ya que cuando se acepta esto como un hecho, se puede poner en marcha los procesos para mejorar la situación.

Hehir et al. (2016) y Cardona (2016), en una investigación que realizaron en Brasil y España respectivamente, plantean que cada vez es más común observar personas que tienen una serie de necesidades dentro del aula, y se ha comprobado que quienes gozan de buenos ajustes curriculares tienen varios beneficios a corto y a largo plazo, además, el hecho de poder educarse en una escuela inclusiva, hace que los alumnos que no poseen ninguna condición de vida particular o alguna discapacidad tengan opiniones menos prejuiciosas, lo que permite comprender la educación desde otro punto de vista.

Los docentes tienen un papel fundamental en la participación de todos los estudiantes que conforman la institución, por lo que es evidente que se presenten varias dudas, inquietudes y preocupaciones porque en algunos casos no se sienten preparados para satisfacer las expectativas y necesidades de cada grupo, que la institución no cuente con personal de apoyo (terapia de lenguaje, terapias) o con una estructura arquitectónica de fácil acceso (Pla-Viana y Villaescusa, 2021). En este sentido, Forlín et al., (2011) hacen referencia a que las principales preocupaciones de los profesores están asociadas con la

falta de enseñar de manera efectiva a estudiantes con discapacidad, ya que, en algún punto la aceptación y el compromiso se ve repercutida por sus pensamientos.

Entre las preocupaciones que se van desarrollando está también el hecho de tener presente que el aprendizaje de los estudiantes depende de cómo el docente estructura sus clases, por esa razón es esencial que aprenda acerca de cómo seleccionar y emplear adecuadamente el material, buscar estrategias que llamen la atención y elaborar una clase lúdica que favorezca a los estudiantes (Kugel, 1993). En consecuencia, una preocupación tiene algunos puntos de partida, el primero puede ser desde la cultura, con la idea de hacer lo correcto para poder llegar a una solución, desde el punto de vista pragmático hay una idea en su utilidad, pues en el fondo muchas personas tienen una preocupación y no dejan de sentirla (Ferrer, 2002). Dentro de la formación de un docente se plantea la necesidad de desarrollar destrezas, pero se habla muy poco acerca de cómo hay que hacerlo y cuáles serían las mejores herramientas y estrategia para implementar las mismas.

Por otro lado, dentro de cualquier ámbito laboral es esencial la colaboración de todos si lo que se quiere es alcanzar buenos resultados, en consecuencia, quien se encuentra al frente de un instituto o centro educativo debe brindar herramientas emocionales para generar un buen desempeño (Correa y Neida, 2022). También es importante hacer referencia a las emociones, las mismas que requieren de un proceso cognitivo más evolucionado (López, 2017); el manejo adecuado de las mismas en el docente aporta al bienestar personal y social dando paso a un pleno desarrollo humano, influyendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada uno de los alumnos (Bisquerra, 2013).

En el contexto educativo es primordial saber y manejar herramientas que permitan generar conciencia en los docentes y den paso a la autorregulación y a un adecuado manejo de sus sentimientos, esto dará paso a la prevención del estrés y permitirá la convivencia entre todos los integrantes (Maldonado et al., 2017). En este sentido, en Turquía, Avsar y Kizilaslan (2016) se enfocaron en los sentimientos, actitudes y preocupaciones de 406 docentes en formación con relación a sus prácticas inclusivas; los resultados afirman que el nivel de inclusión está relacionada con la interacción que ha tenido un profesor en formación con personas que tienen una condición de vida diferente, así como también el nivel de experiencia que tiene aumenta la autoconfianza y fomenta sentimientos positivos, actitudes y preocupaciones frente a sus estudiantes.

En Lima, Díaz-Asto y Vega (2014) se plantearon como propósito comparar los sentimientos, actitudes y preocupaciones de los docentes ante la inclusión educativa con una muestra de 181 profesores a quienes se les aplicó la escala SACIE-R, llegando a concluir que el nivel de enseñanza y el sexo del docente determinan el grado de sentimientos, actitudes y preocupaciones.

Cuando se hace referencia a la actitud, es una manera de comprender, percibir y actuar, lo cual permite explicar cómo una persona que es sometida a un estímulo adopta una determinada idea y no otra (Gumucio, 2011). En este sentido, la actitud da paso a que los docentes se desempeñen en una actividad de manera adecuada, teniendo la capacidad de resolver problemas siempre y cuando exista una postura positiva frente a cualquier adversidad (Correa et al., 2019). Cada uno de los comportamientos de los profesores dependen de la experiencia y el ejercicio profesional, en algunos estudios se ha demostrado que los docentes con pocos años de experiencia demuestran una actitud más positiva frente a la inclusión que aquellos con más años de experiencia (Angenscheidt y Navarrete, 2017).

Navarro-Mateu et al., (2020) plantean que el objetivo principal de su artículo fue estudiar los niveles de actitudes inclusivas de futuros docentes hacia alumnos con discapacidad. La población objeto de estudio estuvo compuesta por 323 estudiantes a los cuales se les aplicó el cuestionario SACIE-R. Se llegó a concluir que los estudiantes de 4to nivel tienen un nivel al parecer alto respecto a actitudes inclusivas. Así mismo, se demostró que las mujeres tienen un mejor desempeño frente a la inclusión.

MÉTODO

Esta investigación fue fundamentada en un paradigma positivista o empírico analítico, con enfoque cuantitativo, el mismo que tomó fuerza, debido a que asume la realidad de forma objetiva (Mata, 2019). El surgimiento de este paradigma fue a finales del siglo XIX y a principios del siglo XX, al principio se aplicaba en contextos sociales y continuamente en el campo educativo (Ricoy, 2006). Se emplearon técnicas estadísticas, conceptos teóricos en términos de variables e indicadores y sus categorías, a fin de tener la confiabilidad de los resultados constando desde las estrategias (Dalle et al., 2005).

La investigación cuantitativa fue secuencial, estructurada y lo más objetiva posible, fue de gran importancia seguir cada etapa en orden teniendo la posibilidad de replantear

algunas de las fases, sin embargo, se cumplió con una organización rigurosa sin la omisión de ningún paso (Hernández-Sampieri et al., 2014). Este enfoque permitió el uso de una metodología única que se basa en las ciencias exactas y completamente naturales, que permitió llegar a interpretaciones de la realidad con mediciones numéricas y análisis estadístico (Bonilla y Rodríguez, 1997).

El diseño de la investigación, fue no experimental debido a que no se manipularon las variables, no existe un control directo de las mismas porque es un evento que ya sucedió, en este caso únicamente se observó situaciones que existen; esta investigación es de naturaleza transversal debido a que se generó en un punto específico del tiempo; tuvo un alcance descriptivo porque su finalidad era indagar la incidencia de los niveles y categorías de los sentimientos actitudes y preocupaciones de los estudiantes que participaron en este estudio (Hernández-Sampieri et al., 2014).

1.1 Instrumentos

En relación con los instrumentos se empleó cuestionarios validados que permitieron cumplir con el objetivo de esta investigación. Meneses (2016) planteó que los cuestionarios estandarizados están compuestos de preguntas y el objetivo fue recoger información acerca de una población para recaudar información y realizar un análisis estadístico que la mayoría de las veces pertenece a investigaciones cuantitativas.

El cuestionario planteado fue SACIE-R el cual se centra en medir los sentimientos, actitudes y preocupaciones que se ejercen frente a la inclusión, la escala de este instrumento cuenta con 15 preguntas cerradas con tres apartados dividido cada uno por 5 preguntas (Forlín et al., 2011). SACIE-R se distingue por ocupar una escala de medición llamada Likertegún Hernández-Sampieri et al., (2014) este método de investigación permite verificar si una persona está en acuerdo o desacuerdo acerca de un tema, no limitar las preguntas a solo un sí o un no, sino a afirmaciones o juicios, las mismas califican a la pregunta que se está midiendo. La escala SACIE-R está compuesta por 4 categorías: 4) muy de acuerdo, 3) de acuerdo, 2) en desacuerdo, 1) muy en desacuerdo.

Sentimientos abarca las preguntas p2, p5, p9, p11, p13, cada una de estas preguntas permiten comprender como los docentes se sentirían al tener o adquirir una discapacidad, como una muestra de lo mencionado anteriormente, se plantea una de estas preguntas:

Temo la idea de que, eventualmente, pueda tener una discapacidad. Actitudes, está conformado por las preguntas p3, p6, p8, p12, p15, las cuales se refieren a las actitudes inclusivas que tiene el docente frente a la diversidad, un buen ejemplo de esto es: *Los estudiantes que requieren de otro medio de comunicación (por ejemplo, Braille/ lengua de señas) deben estar en clases regulares.* Por último, pero no menos importante *preocupaciones*, este apartado está conformado por las preguntas p1, p4, p7, p10, 14, cada una de estas preguntas hacen referencia a algún tipo de preocupación que se podría presentar en la labor diaria de un docente, un ejemplo de esta dimensión es: *Me preocupa no tener los conocimientos y habilidades necesarios para enseñar a estudiantes con discapacidad.*

1.2 Población

Los instrumentos se aplicaron a los estudiantes de último año de la carrera de Educación Inicial, la población investigada fue aproximadamente un total de 105 estudiantes de la Universidad Nacional de Educación y la Universidad del Azuay. Se había planteado la participación de otras Instituciones de Educación Superior, sin embargo, no hubo una respuesta positiva, en el caso de la Universidad Católica de Cuenca y Universidad de Cuenca solicitaron se gestione los permisos de los Comité de Bioética y la Universidad Politécnica Salesiana no autorizó se aplique el cuestionario porque no es permitido obtener información de sus estudiantes. Entre los criterios de inclusión está el hecho de que sean alumnos del último año de la carrera y estar de acuerdo con participar en el estudio lo que incluye firmar el consentimiento informado.

1.3 Procedimiento

La primera fase fue muy importante, se tuvo un acercamiento con cada Universidad para presentar un oficio pidiendo la respectiva autorización para poder aplicar el cuestionario a los estudiantes de manera física, así como también para explicar el objetivo de la investigación. Una vez que se obtuvo una respuesta positiva, se contactó con los estudiantes para que firmen el consentimiento informado y se procedió a completar el cuestionario. En la siguiente fase se realizó el análisis de la información a través de un programa de software llamado SPSS acompañado de Excel, gracias a este programa se obtuvieron los resultados.

1.4 Análisis de la información

Al ser una investigación cuantitativa fue necesario emplear los software SPSS, el mismo que se considera una herramienta para el análisis de datos estadísticos que permiten analizar los antecedentes y establecer tablas, gráficas y detalles útiles a través de información numérica. Para el proceso de análisis el programa empleado permitió en primera instancia la descripción de los datos, además establecer valores y puntuaciones para cada variable, para ello se realizó tablas de distribución de frecuencias que refieren a un conjunto de puntuaciones, se realizó histogramas y diagramas de pastel, lo cual permitió visualizar de una manera gráfica los resultados obtenidos (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Dentro de esta investigación también se estableció la ficha sociodemográfica, ya que es importante caracterizar a la población y explicar variables tales como edad, sexo, estado civil, etc. También se realizaron tablas de comparación por medio de los estadísticos correspondientes para determinar el coeficiente de correlación. A pesar de que la escala que se utilizó en esta investigación sobre “Sentimientos, actitudes y preocupaciones sobre educación inclusiva” tuvo validez y confiabilidad, también se aplicó puntuaciones para evaluar y constatar el instrumento.

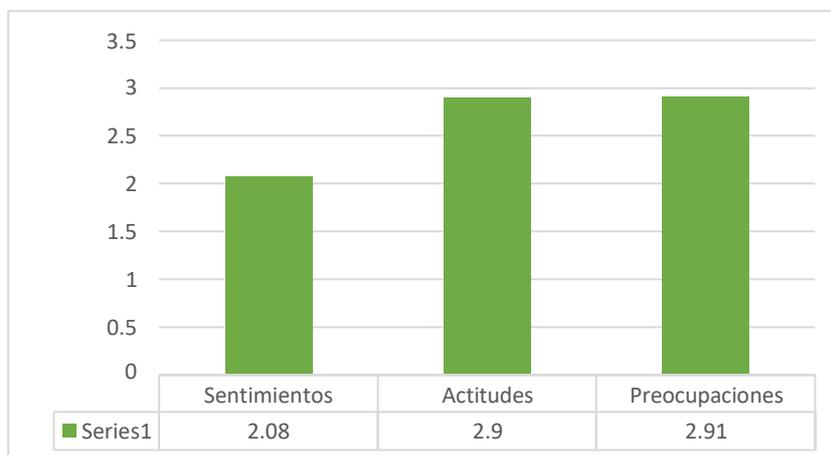
RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de la investigación en la que participaron 29 estudiantes de Carrera de Educación Inicial de la Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas de la Universidad del Azuay; así como 76 estudiantes de la Carrera de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación. Los participantes tienen edades comprendidas entre los 21 y los 29 años, además dentro de toda la población el 96% son de género femenino y solo el 4% son de género masculino; es importante señalar que si existen estudiantes de género masculino con conocimientos acerca de la educación inclusiva. Se procedió a aplicar el instrumento SACIE-R que permitió conocer los sentimientos, actitudes y preocupaciones de los docentes en formación. Estos datos se analizaron e interpretaron con la finalidad de obtener respuestas a los objetivos planteados en este estudio.

Desde el punto de vista cuantitativo, los datos obtenidos fueron recolectados, organizados, y tabulados; los resultados producto de dicha recolección se presentan en cuadros estadísticos, específicamente con gráficos en barra, que permitirán ilustrar los

hechos estudiados. Para un mejor análisis, se clasificaron, respectivamente, pregunta por pregunta y se plasmaron diferentes puntos de vista con los que se permitirá llegar a conclusiones precisas y valiosas.

Figura 1. Dimensiones SACIE-R



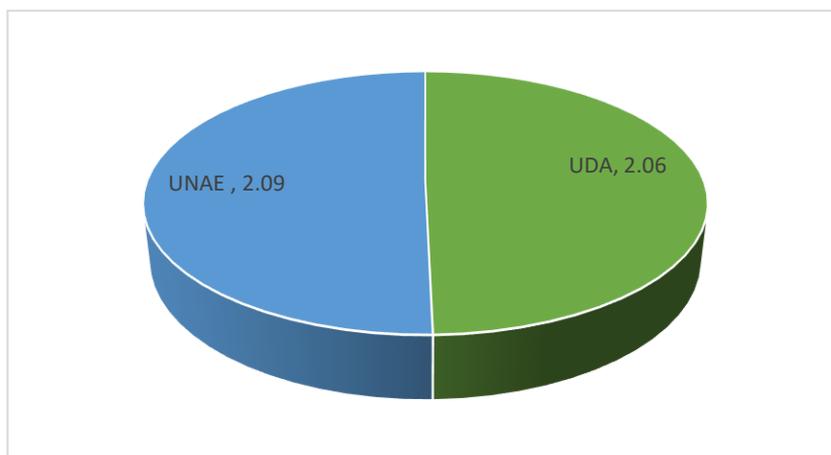
Los resultados del cuestionario aplicado a los docentes en formación de educación inicial indican que la mayoría, con un puntaje de 2.08 según la escala de Likert, tiende hacia la categoría *en desacuerdo* en la dimensión de sentimientos. Esta puntuación refleja que no poseen temor a adquirir alguna discapacidad a lo largo de sus vidas, ya que no representaría ningún obstáculo.

Frente al resultado de la dimensión de actitudes se observa que la población encuestada responde con una puntuación 2,90, lo que quiere decir que el 100% está *de acuerdo* frente a esta dimensión, pues están dispuestos a apoyar y ayudar a niños que requieren otros medios de comunicación, estudiantes que tienden a no prestar atención o que requieran de un programa académico individualizado con el objetivo de que se pueda dar un aprendizaje de calidad.

Al analizar los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes, se observa que el valor obtenido fue 2.91 en la escala Likert, indicando un nivel *de acuerdo*. Este resultado afirma que los docentes en formación muestran ciertas dudas y preocupaciones al no sentirse la mayoría de las veces preparados para poder satisfacer las necesidades de todos sus niños, dada la dificultad que implica prestar atención a todos los estudiantes y sin que la carga de trabajo sea un factor determinante, Además, se pudo evidenciar que les

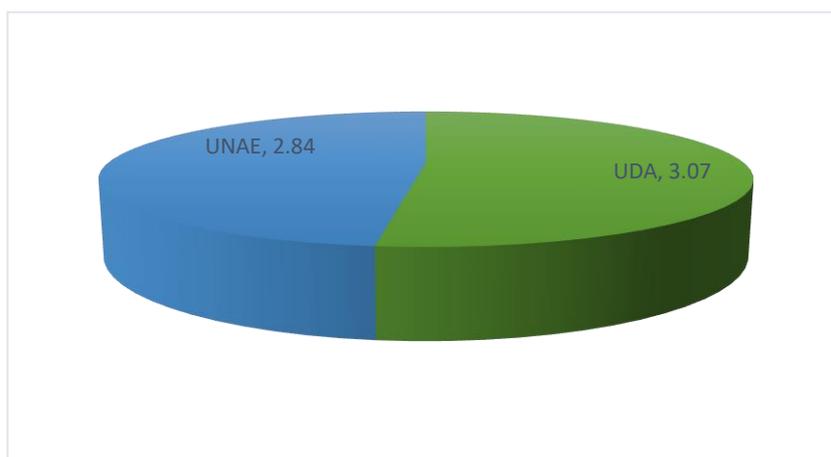
preocupa si un estudiante con discapacidad no es bien recibido en el aula de clase por los otros compañeros.

Figura 2. Media de las respuestas relacionadas con “sentimientos”



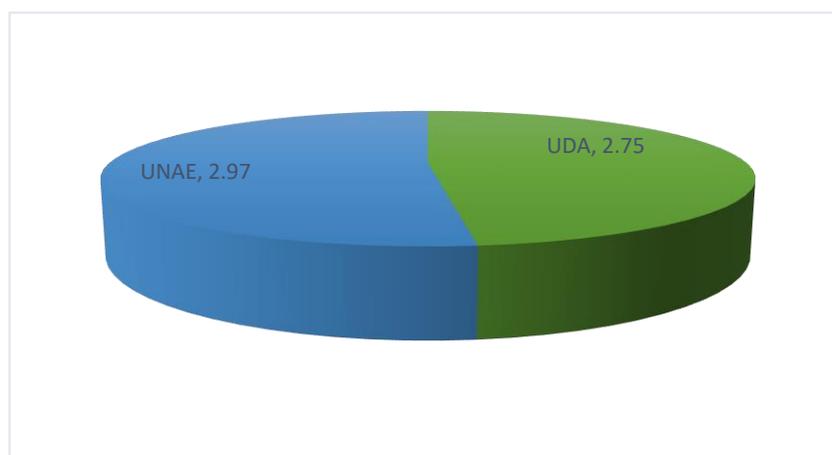
En la figura 2 se puede comparar que la Universidad Nacional de Educación y la Universidad del Azuay tienen puntuaciones muy similares, pues ambas universidades al responder el cuestionario mencionado afirman no tener temor a llegar a adquirir alguna discapacidad.

Figura 3. Media de las respuestas relacionadas con “actitudes”



En este gráfico, se puede observar que la Universidad del Azuay muestra actitudes más positivas. Los futuros docentes que respondieron el cuestionario están *de acuerdo* en que los estudiantes que requieren de otros medios de comunicación como por ejemplo lengua de señas o braille o incluso, si necesitan un programa individualizado tienen que ser parte de una aula regular como cualquier otro estudiante. Así mismo, los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación también muestran cierta importancia en la dimensión de actitudes, pero en menor escala.

Figura 4. Media de las respuestas relacionadas con “preocupaciones”



En la figura 4 se puede evidenciar que la Universidad Nacional de Educación, tiene un puntaje más alto en la dimensión de preocupaciones, esto indica que hay preocupación al no poder satisfacer las necesidades personales de sus estudiantes o que alguno de ellos no sea aceptado en la clase por sus compañeros, además, les preocupa el hecho de que el nivel de estrés pueda aumentar por la carga fuerte de trabajo. Los participantes en la investigación de la Universidad del Azuay también comparten estas preocupaciones, aunque su puntaje es menor, debido a que la cantidad de estudiantes fue menor.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Un ambiente de rechazo hacia un estudiante con discapacidad, genera sentimientos negativos por ser aislado y apartado de las actividades diarias de sus compañeros lo cual imposibilita la oportunidad de crear una vida social y escolar adecuada (Monjas et al., 2014); en este sentido, se justifica la preocupación de los docentes en formación por sus estudiantes con discapacidad al no ser aceptados en un aula. Además, la actitud de un docente frente a esta condición no se puede observar de manera directa, lo cual determinará el triunfo o el fracaso del estudiante (Rosero-Calderón et al., 2021).

La mayoría de los docentes en formación están muy de acuerdo en presentar cierta preocupación a no poder dar la atención necesaria a todos sus estudiantes, sin embargo, este aspecto puede ser diferente en función al tipo y nivel formativo, quien tiene un título de educador especial posiblemente se sentirá más preparado frente a un educador que no ha recibido ciertas pautas para poder trabajar con todos los estudiantes con las mejores herramientas y técnicas (Sokay y Sharma, 2014). Además, es importante señalar que las preocupaciones de los docentes forman parte de la reflexión personal, pues permiten que

pueda basarse en sus experiencias vividas, demostrando interés hacia el trabajo y un alto grado de compromiso (Deiley y Robinson, 2016; Yand y Deng, 2018).

En la investigación se pudo identificar también la existencia de angustia por tener que enfrentar preocupaciones diarias, en este sentido, la sobrecarga laboral, la mayoría de veces es un tema que forma parte de la vida de las personas, y puede traer varias afectaciones en la salud física y mental, generando una mala calidad de vida; el trabajar muchas horas puede causar un malestar emocional, incluso si se disfruta mucho del quehacer diario, pues es muy probable que la mente se sature y como respuesta se presente un rendimiento reducido que puede generar actitudes como irritabilidad o demasiada preocupación, lo cual genera estrés (Peña Ponce et al., 2022; Rivera et al., 2019). En un estudio realizado en México-Valle de Chalco, se pudo demostrar que el agotamiento emocional en relación con la ansiedad y la depresión es elevado, se presentó en un 65,8% de los 459 profesores a los que se les aplicó el cuestionario (Sánchez y Velasco, 2017).

Según el cuestionario que fue respondido por los estudiantes de último año de la carrera de Educación Inicial, les preocupa adquirir estrés por tener estudiantes con discapacidad. Es importante señalar que el docente es un eslabón esencial para que sus estudiantes logren sus metas y alcancen su desarrollo a nivel cognitivo y social; las actitudes del profesorado con el paso de los años han ido presentando algunos cambios, pues cada día se exige un mejor perfil del educador, con más preparación y con actitudes que sean positivas y que permitan generar espacios que sean incluyentes (González-Rojas y Triana-Ferro). La inclusión implica que todas las personas puedan ser parte de una comunidad, es una postura que va de la mano con los valores, la cual conlleva a la aceptación, la interdependencia y el hecho de que todos deben ser respetados y considerados dentro de una comunidad (Booth y Ainscow, 2002; Ramírez y Jaliri, 2021).

Frente a esta situación, es imprescindible que el docente cuente con una preparación constante para que pueda llegar a ser un facilitador dentro del proceso de enseñanza y los estudiantes puedan considerarle un guía, la clave está en contar con las herramientas necesarias para brindar una educación integral (Calderón et al., 2014; Kugel, 1963). Según Pla-Viana y Villaescusa (2021) todos los profesores deben asumir su responsabilidad frente a procesos de inclusión, sin embargo, la mayoría siente cierta preocupación por una probable falta de preparación o conocimiento, lo cual puede variar en función a factores como el contexto en el que se encuentra laborando, los años de

experiencia, los apoyos a nivel institucional, e incluso si se encuentra en instituciones públicas o privadas.

Los hallazgos presentes muestran que los estudiantes que participaron en el cuestionario estuvieron en desacuerdo, pues no temen adquirir alguna discapacidad en el transcurso de sus vidas. Esta pregunta planteada anteriormente podría provocar un gran desgaste emocional, debido a que quizá podría producir un estado de afectaciones en el ámbito físico y psicológico, lo cual puede desencadenar depresión, ansiedad, trastornos del sueño y más, todas estas emociones están vinculadas con la naturaleza humana, por lo tanto se relacionan en el ambiente en el que se desenvuelve cada persona (Maturana, 1992; Villavicencio-Aguilar et al., 2018). Se puede observar a flor de piel en la sociedad, ciertas actitudes hacia una persona con una condición de vida, esta descripción se podría denominar como disfobia la cual se refiere al miedo o el temor a una persona que posee algún tipo de discapacidad, generando así un rechazo que puede llegar incluso a agresiones ya sean verbales o físicas por el hecho tener una condición de vida (Moreno, 2018).

Dentro de esta dimensión se pudo identificar que la población estudiada no desea terminar de prisa el contacto con personas con discapacida. Los docentes son los encargados no solamente de enseñar el contenido que está establecido en el currículum, si no también son los encargados de contribuir en el desarrollo de la empatía, el hecho de poder entender y procesar los sentimientos de uno mismo y el de los demás, asimismo se ha llegado a la conclusión de que la percepción de los estudiantes acerca de la empatía de sus profesores influye en el ámbito de la académico y en la motivación al hacer actividades (Branwhite, 2006; UNICEF, 2019). Cuando se pone en marcha la ejecución de educación inclusiva, se debe comenzar desde el primer día de clases pudiendo identificar no solo las necesidades especiales si no también localizar las potencialidades de todos los estudiantes (Susilawati et al., 2023).

La discapacidad es un suceso que puede suscitarse en cualquier momento, grupo social o familia, si se presenta en la parte física, podría traer algunas secuelas como problemas o malformaciones en la estructura del cuerpo o la limitación en algunas actividades diarias (Padilla-Muñoz, 2010). Esta situación puede hacer que se presenten ciertas actitudes, al respecto, en las mujeres suelen ser mejores que en el género masculino, también va a depender del grado de discapacidad, el que sea leve implicará mejor aceptación

(Avramidis y Norwich, 2016). Para Haegele (2019) es de gran importancia integrar a todos los estudiantes y dejar a un lado los estereotipos que no definen a una persona, esto permitirá que todos en la clase se sientan en armonía.

La discapacidad en Latinoamérica ha sido observada desde un enfoque médico, los profesionales de la salud y la sociedad ha tenido la idea de que “discapacidad” implica tener una condición de vida limitante o mala que se podría vincular con factores económicos inestables, problemas en su organismo e incluso enfermedades (Barbosa et al., 2019; Rubiano y Lozada, 2015). En este sentido, es necesario que se la reconozca desde un enfoque de derechos que permita una mejor calidad de vida, y como consecuencia el reconocimiento de la persona como cualquier otro sujeto (Alfaro, 2017; Skliar, 2015). En la investigación se pudo determinar que la población encuestada no tiene temor al mirar directamente a personas con discapacidad, este resultado es alentador, pues se convierte en el punto de partida para generar procesos educativos pertinentes, así como el respeto a los derechos y a la vida.

En concordancia con este último resultado, también se pudo determinar que los docentes en formación están preparados para poder enseñar a un niño con discapacidad grave, en este sentido, se propende a la búsqueda de igualdad en todos los ámbitos y por medio de esta lucha a conseguir plenitud en su vida (Dueñas-Buey, 2010; Gurdíán-Fernández et al., 2020; Rojas et al., 2020). Además, se presenta la posibilidad de comprender que los estudiantes son todos distintos y como consecuencia no adquieren conocimientos de la misma manera (UNICEF, 2019). Una gran parte de los docentes en formación muestra una respuesta positiva con respecto a esta situación, están de acuerdo en que un estudiante con dificultades para expresarse verbalmente pueda formar parte de un aula regular; este aspecto permite que se implementen estrategias y herramientas para que todos los estudiantes puedan desenvolverse de mejor manera en cualquier ámbito de la vida (Kugel, 1993; Parra, 2003).

Es necesario entender que las escuelas deben estar preparadas para velar por las necesidades de cada uno de los estudiantes, con la ayuda de recursos, planes de estudio flexibles y el material que responda a las características que están presentes (Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2020; Alcaín Martínez, 2015). Este es un aspecto que sigue siendo considerado un reto a nivel internacional, en Australia participaron 7 instituciones que tenían como objetivo evaluar su organización en función

a poder responder a los planteamientos de la educación inclusiva; entre los resultados se pudo encontrar que hay dificultades para poder acceder a conocimientos relevantes, así también que es de difícil acceso lo que imposibilita que exista un aprendizaje oportuno y de calidad, y por lo tanto a que no se ajuste a las características y a la condición que está presente en el alumnado (Duncan et al., 2021).

Si bien los futuros docentes están completamente de acuerdo en que los estudiantes que necesitan otros medios de comunicación puedan ser parte de un aula regular, es una realidad el hecho que todas las instituciones educativas tienen la obligación y la responsabilidad de recibir a todos los niños independientemente de su condición o características (LOEI, 2011). En este sentido la educación inclusiva tiene un objetivo principal, generar igualdad de oportunidades para toda la comunidad, pero para lograrlo es imprescindible y necesario que los docentes se preparen (Knight et al., 2018; Fernández y Espinosa, 2019). La formación docente es la que crea conciencia en relación con que la enseñanza requiere de un proceso de construcción y que las mismas no son estáticas sino evolutivas (Delgado et al., 2022).

El objetivo de la educación inclusiva es que todas las personas puedan formar parte de un proceso educativo (Beramendi, 2017), tiene como objetivo enseñar y adecuarse a la diversidad, en este sentido, el marco normativo es el responsable de las adecuaciones en las políticas públicas con el objetivo de que niños, niñas y adolescentes tengan la posibilidad de formar parte de escuelas comunes (Azorín Abellán et al., 2017; Moliner Garcia et al., 2019). Según el artículo 51 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) el estado es el encargado de permitir el acceso a la educación a cualquier población que se encuentre en situación de vulnerabilidad, así como también brindarle los apoyos que requiera para cumplir con este objetivo.

Según Skliar (2015) desde hace algunos años la escuela ha optado por plantear el término estar juntos, refiriéndose a procesos educativos que responden a una perspectiva jurídica, el desafío es que se lo pueda hacer desde un punto de vista ético. En este sentido, los docentes en formación están muy de acuerdo en que los alumnos cuenten con un programa que se ajuste a sus características y les permita estar en cualquier aula de clase, esto implica una responsabilidad grande, por el hecho de poder pensar en función a una práctica responsable (Skliar, 2017).

Para concluir es importante señalar que esta investigación tuvo como objetivo caracterizar los sentimientos, actitudes y preocupaciones sobre la educación inclusiva de los estudiantes de último año de la carrera de Educación Inicial; en este sentido, cuando se habla de discapacidad es necesario situarse desde el modelo social, que redefine este concepto basándose principalmente en los derechos humanos y en la dignidad de cada una de las personas. La educación inclusiva acoge a todos los estudiantes y cumple el derecho a una educación pertinente, con profesores capacitados que sepan responder a la diversidad.

Los resultados de la aplicación del cuestionario SACIE-R evidencian que la población participante es consciente de la responsabilidad que implica la educación, una de las preocupaciones de los futuros docentes es no contar con las herramientas y conocimiento necesarios para poder satisfacer las necesidades de sus estudiantes. Además, es importante recalcar que las actitudes de quienes participaron en este estudio son adecuadas, al afirmar que estarían listos para recibir a estudiantes con cualquier condición, lo cual demuestra que afrontan la realidad de manera pertinente, lo cual beneficiará a sus futuros estudiantes. Este trabajo deja abierta la posibilidad a nuevas investigaciones que analice sobre las herramientas y técnicas que debe emplearse en cualquier nivel educativo en función a la diversidad presente en un aula.

REFERENCIAS

- Alfaro, J. (2017). El problema del enfoque médico de la discapacidad: Un desafío interdisciplinario entre salud, educación y el derecho. *Revista médica de Chile*, 45(5). https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872017000500018
- Alcaín Martínez, E. (2015). *La Convención Internacional Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. De los Derechos a los Hechos*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- American Psychological Association. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Editorial Médica Panamericana.
- Angenscheidt, L., y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Arciniegas, L. (2014). La Educación Inclusiva desde la Concepción de Atención a la Diversidad. En C. B. Mendoza, L. Ortiz, J. A. Camacho, Sofía. Nájera, V. Figueredo (coords.), *Educación inclusiva “Una Utopía Posible” 2* (pp. 155-166). Enfoques Educativos. <https://n9.cl/o08h0>
- Arciniegas, L. (2020). La desigualdad y la exclusión narrada desde la discapacidad: entre las representaciones que se asumen y los juicios que limitan. En J. Morales (coord.), *Memorias. Congreso Internacional Ética, Universidad y Sociedad*. Universidad del Azuay. <https://etica.uazuay.edu.ec/sites/etica.uazuay.edu.ec/files/public/2021-01/142-Manuscrito%20de%20libro-819-1-10-20210114.pdf>
- Avramidis, E., y Norwich, B. (2016). Necesidades educativas especiales: El estado de la investigación 3. *Necesidades Educativas Especiales: Guía para una práctica integradora*, 28(3), 32-54.
- Avsar, A. y Kizilaslan, A. (2021). Sentimientos, actitudes y preocupaciones de los futuros docentes acerca de la educación inclusiva en Turquía. *Revista Europea de Necesidades Educativas Especiales*, 37(2), 309-322. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1873524>
- Azorín-Abellán, C. (2018). El viaje hacia la inclusión: Explorando la respuesta de los docentes frente al reto de la diversidad en la escuela. *Revista Colombiana de Educación*, (75), 39-57.
- Barbosa, S. D., Villegas Salazar, F., y Beltrán, J. (2019). El modelo médico como generador de discapacidad. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 19. <https://www.redalyc.org/journal/1270/127063728009/html/>
- Beramendi, C. (2017). Hacer educación en comunidad y en conversación: ¿qué significa estar juntos en las escuelas?. Mauri, P y García, S. (coords.), *Educación inclusiva un camino a recorrer*. Montevideo: Flacso Uruguay, ceip, unicef.
- Bisquerra, R. (2013). *Educación emocional Propuestas para educadores y familias*. Desclée De Brouwer.

- Bonilla, E., y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales* (3ª ed.). Grupo editorial Norma.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva*. Universidad Autónoma de Madrid. https://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G. y Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 13(3), 5-19. <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.3.001>
- Booth, T., y Ainscown, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollar el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE.
- Branwhite, T. (2006). La encuesta Pass: preferencias escolares de más de 500 consumidores adolescentes. *Estudios educativos*, 14(2), 165–176. <https://doi.org/10.1080/0305569880140204>
- Calderón, M., González, G., Salazar, P., y Washburn, S. (2014). El papel docente ante las emociones de niños y niñas de tercer grado. *Actualidades investigativas en educación*, 14(1), 1-23. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729876009.pdf>
- Cardona, M. (2016). *Diversidad y Educación Inclusiva: Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Pearson Prentice Hall.
- Clavijo, R., y Bautista-Cerro, M. (2019). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09> .
- Constitución de la República del Ecuador. Art. 28. 20 de octubre de 2008 (Ecuador).
- Constitución de la República del Ecuador. Art.29. 20 de octubre de 2008 (Ecuador). https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf
- Correa, D., Abarca, A., Baños, C., y Analuisa, S. (2019). Actitud y aptitud en el proceso del aprendizaje. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 108. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/actitud-aptitud-aprendizaje.html>
- Correa, M., y Neida, M. (2022). Inteligencia Emocional y su Influencia en el Ámbito Laboral. *Revista científica Cienciaeduc*, 8(1), 1-9. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/480/4802861020/4802861020.pdf>
- Dailey, D., y Robinson, A. (2016). Profesores de primaria: Preocupaciones sobre la implantación de un programa de ciencias. *Escuela de ciencias y matemáticas*, 116(3), 139-147. <https://doi.org/10.1111/ssm.12162>
- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R., y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Delgado, R ., Delgado, I. F., Delgado, V., y Balarezo, A. (2022). Acompañamiento pedagógico directivo y desempeño docente en una institución pública del Perú. *Revista De Propuestas Educativas*, 4(7), 32–43. <https://propuestaseducativas.org/index.php/propuestas/article/view/773>

- Díaz-Asto, Y., y Vega-Gonzales, E. (2022). Sentimientos, actitudes y preocupaciones hacia la inclusión en docentes de Lima Metropolitana. *CienciAmérica*, 11(1), 1-13. <https://doi.org/10.33210/ca.v11i1.384>
- Díaz, M., y Alemán, P. (2008). La educación como factor de desarrollo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (23), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194220391006.pdf>
- Domínguez, J. (2016). *La educación inclusiva. Reflexión desde Latinoamérica*. Castellano Editorial.
- Domínguez, J., López, A., Pino, M., y Vázquez, E. (2015). Integración o inclusión: El dilema educativo en la atención a la diversidad. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 31-50. <https://www.redalyc.org/pdf/374/37443385003.pdf>
- Dueñas Buey, M. (2010). Educación inclusiva. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 21(2), 358-366. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/80188>
- Duncan, J., Punch, R., y Croce, N. (2021). Ayudar a los profesores de primaria y secundaria a impartir una educación integradora. *Revista Australiana de Formación del Profesorado*, 46(4), 92-102. <https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n4.6>
- Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]
- Ferrer, A. (2002). La preocupación, mal de nuestros días. *Psicología desde el Caribe*, (9), 76-88. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21300905>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2019). *Seamos amigos en la escuela*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. https://www.unicef.org/ecuador/media/3886/file/Ecuador_guia_inclusion_empatia.pdf.pdf
- Forlín, C., Earle, C., Loreman T., y Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3).
- González-Rojas, Y., y Triana-Ferro, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Gumucio, S. (2011). Ejemplo de encuestas CAP: Conocimientos, actitudes y prácticas. *Medecine Du Monde*. https://issuu.com/medecinsdumonde/docs/mdm_guia_encuesta_cap_2011.
- Gurdián-Fernández, A., Vargas, M., Delgado, C., y Sánchez, A. (2020). Prejuicios hacia las personas con discapacidad: fundamentación teórica para el diseño de una escala. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 577-604. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032020000100577&script=sci_arttext

- Haegele, J. (2019). La ilusión de la inclusión: Cuestionando el carácter inclusivo de la educación física integrada. *Quest*, 71(4), 387-397. <https://doi.org/10.1080/00336297.2019.1602547>
- Hehir, T. (2016). *Resumen de evidencia sobre la educación inclusiva*. Alana, Abt Associates. https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/12/Resumen_de_evidencia_sobre_la_educacion_inclusiva.pdf
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6.ª ed.). McGraw Hill. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.158211>
- Knight, M., Vega, N., y Villena, V. (2018). La inclusión educativa. Un reto para la formación de los profesionales de la Educación Preescolar. *Atenas*, 3(43). <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055153010/html/>
- Kugel, P. (1993). Cómo se desarrollan los profesores. *Estudios de Educación Superior*, 18(3), 315-328. <https://doi.org/10.1080/03075079312331382241>
- Ley orgánica de educación intercultural [LOEI], 31 de marzo de 2011, (Ecuador).
- Ley orgánica de educación intercultural [LOEI], 31 de marzo de 2011, (Ecuador).
- López, D. (2017). *Emoción y sentimientos: No somos seres racionales, somos seres emocionales que razonan*. Editorial Ariel.
- Lovarti, C. (2019). *Educación Inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión*. (1.ª ed.). Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología – Presidencia de la Nación, Buenos Aires. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006578.pdf>
- Maldonado, B., Benavides, K., y Buenaño, J. (2017). Gestión de las emociones en los docentes universitarios. *Revista San Gregorio* 19, 6-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6236971>
- Maldonado, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: Una cuestión de Derechos Humanos. *Revista de Derecho UNED*, 46(138), 817 – 833. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332013000300008
- Moliner, O., Yazzo, M., Niclot, D., y Philippot, T. (2019). Universidad inclusiva: percepciones de los responsables de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21(20), 2-8. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1972>
- Universidad inclusiva: Percepciones de los responsables de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(20), 1-10. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e20.1972>
- Mata, L. (2019). *El enfoque cuantitativo de investigación*. Investigalia <https://investigaliacr.com/investigacion/el-enfoque-cuantitativo-de-investigacion/>
- Maturana, H., y Ludewig, K. (1992). *Conversaciones con Humberto Maturana: Preguntas del Psicoterapeuta al Biólogo*. Temuco: Ed. Universidad de la Frontera.

- Meneses, J. (2016). *El cuestionario*. Universitat Oberta de Catalunya <https://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario/cuestionario.pdf>
- Monjas, M. I., Martín-Antón, L. J., García-Bacete, F., y Sanchiz, M. L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 30(2), 499–511. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.158211>
- Moreno, D. (2018). Disfobia. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 5(1) 19-36. <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660909002/html/>
- Navarro-Mateu, D., Franco-Ochoa, J., y Prado-Gascó, V. (2020). Medición de actitudes de estudiantes universitarios de magisterio hacia la inclusión. *Cultura y Educación*, 32(1), 43-64. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705562>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2023). *Qué debe saber acerca de la inclusión en la educación*. La Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación [Unesco]. <https://www.unesco.org/es/inclusion-education/need-know>
- Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad: Concepto, contexto y modelo. *Revista Colombiana de Derecho Internacional*, (16), 381-414. <https://www.redalyc.org/pdf/824/82420041012.pdf>
- Parra, D. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza-aprendizaje*. *Sena Pedagogía*, 21(2), 358-366.
- Peña Ponce, D., Toala Pincay, M. y Toala Pincay, B. (2022). Sobrecarga de trabajo: efectos sobre la productividad y calidad de vida. *RECIMUNDO*, 6(1), 29-40. <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/1625>
- Pla-Viana, L. y Villaescusa, M. (2021). Preocupaciones del profesorado sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en aulas ordinarias. *Psicología em Pesquisa*, 15(2). <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2021.v15.27710>
- Ramírez, I., y Jamiri, C. (2021). Accesibilidad y discapacidad en espacios recreativos: imaginarios excluyentes. Mara, P., Pérez, B., y Yarza de los Ríos, A. (comps), *¿Quién es el sujeto de la discapacidad?*. Universidad Nacional de la Plata.
- Ricoy, M. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Rivera Guerrero, A., Ortiz, R., Miranda., M., y Navarrete, P. (2019). Factores de riesgo asociados al síndrome de desgaste profesional (Burnout). *Revista Digital de Postgrado*, 8(2).
- Rojas-Avilés, F. Sandoval-Guerrero, L., y Borja-Ramos, O. (2020). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Revista Cátedra*, 3(1), 75-93.
- Rosero-Calderón, M., Delgado, D., Ruano, M., y Criollo-Castro, C. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista UNIMAR*, 39(1), 96-106.
- Rubiano, E., y Lozada, F. (2015). La educación especial en Venezuela. Memorias, retos y proposiciones. *Educere*, 19 (62), 215-230. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35641005020.pdf>

- Ruiz Jara, G. (2023). Rompiendo barreras: la influencia de las actitudes de los docentes en la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad. *Revista Social Fronteriza*, 3(5), 207–219. [https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3\(5\)207-219](https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3(5)207-219)
- Sánchez-Narváez, F., y Velasco-Orozco, J. (2017). Comorbilidad entre síndrome de Burnout, depresión y ansiedad en una muestra de profesores de Educación Básica del Estado de México. *Universidad Autónoma del Estado de México*, 23(94), 261-278. <https://doi.org/10.22185/24487147.2017.94.038>
- Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Revista Sophia*, 11 (1), 33-43. <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413740751004.pdf>
- Skliar, C. (2017). Hacer educación en comunidad y en conversación: ¿qué significa estar juntos en las escuelas?. Mauri, P y García, S. (coords.), *Educación inclusiva un camino a recorrer* 31-43. Montevideo: Flacso Uruguay, ceip, unicef.
- Sokal, L., y Sharma, U. (2014). Canadian In-service Teachers' Concerns, Eacy, and Attitudes about Inclusive Teaching. *Exceptionality Education International*, 23(1), 59-71. <https://doi.org/10.5206/eei.v23i1.7704>
- Fernández, M., y Espinoza, A. (2019). Salud mental e intervenciones para padres de niños con trastorno del espectro autista: una revisión narrativa y la relevancia de esta temática en Chile. *Revista de Psicología*, 37(2), 643-682. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472019000200012
- Susilawati S., Yasin, M., y Tahar, M. (2023). Factores que influyen en la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad auditiva. *Revista Pegem de Educación e Instrucción*, 13(2), 119-125. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1386294.pdf>
- Valdez, D. (2017). Educación inclusiva. En J. Seda. *La convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Avances, perspectivas y desafíos en la sociedad argentina*. Eudeba Editorial.
- Valenzuela, B. (2017). Entrevista a Carlos Skliar. *Polyphōnía. Revista De Educación Inclusiva*, 1(1), 150-157. <https://www.aacademica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/3>
- Villavicencio-Aguilar, C., Romero Morocho, M., Criollo Armijos, M., y Peñaloza, W. (2018). Discapacidad y familia: Desgaste emocional. *Academo*, 5 (1), 89-98. http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2414-89382018000100089
- Yan, T., y Deng, M. (2018). Preocupaciones de los profesores de educación ordinaria sobre la educación inclusiva en China desde la perspectiva del modelo de adopción basado en las preocupaciones. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 23(4), 1-21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1435741>
- Yoshie, K., y Dragana, S. (2021). *Inclusión en la atención y la educación de la primera infancia: informe sobre inclusión y educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379502_spa

ANEXOS

Anexo 1. Solicitud de autorización

Oficio Nro. 001

Cuenca, 21 de septiembre de 2023

Asunto: Solicitud de autorización para aplicar cuestionario para investigación

Dra. Liliana Molerio

DIRECTORA DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL

Universidad Nacional de Educación,

Ciudad.

De mi consideración:

Yo, Camila Sanmartín, estudiante de Noveno Ciclo de la Carrera de Educación Inicial de la Universidad del Azuay me dirijo a usted para solicitarle de la manera más comedida, autorice la aplicación del cuestionario "Sentimientos, actitudes y preocupaciones" [SACIE-R] en relación con la educación inclusiva, a los estudiantes de último año de la carrera de Educación Inicial. Los resultados serán parte del proyecto de investigación que realizo para mi titulación; previamente se les pedirá a los estudiantes firmar un consentimiento informado. La modalidad de este cuestionario es en formato físico y tendrá una duración aproximada de 15 a 20 minutos. Adjunto encontrará el diseño de la investigación y el cuestionario de aplicación.

Por la favorable atención a la presente, anticipo mi agradecimiento.

Atentamente,



Camila Isabel Sanmartín Cabrera
0105021083
camilasanmartin@es.azuay.edu.ec
0959192603



Liliana Arciniegas, PhD
Directora del proyecto de titulación

Recibido
x P. RIVERA
20/09/2023




Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas
Carrera de Educación Inicial

Nosotras, Camila Isabel Sanmartín, con cédula: 0105021083, estudiante de Noveno Ciclo de la Carrera de Educación Inicial de la Universidad del Azuay y, Dra. Liliانا Arciniegas, tutora del proyecto de investigación: "*Sentimientos, actitudes y preocupaciones sobre educación inclusiva de los estudiantes de último año de la carrera de educación inicial de las universidades de Cuenca y Azogues*"; le invitamos a participar en este estudio.

El objetivo que se plantea es caracterizar los sentimientos, actitudes y preocupaciones sobre la educación inclusiva de los estudiantes de último año de la carrera de Educación Inicial de las Universidades de Cuenca y Azogues.

Después de revisar la información que se incluye en este consentimiento y aclarar todas sus dudas, tendrá el conocimiento que le permita tomar una decisión sobre su participación o no en esta investigación.

La información que se recolecte será únicamente con fines de investigativos, además, no presenta ningún riesgo debido a que se mantendrá el anonimato de los participantes y tampoco tiene ningún conflicto de interés.

Al firmar este documento, usted tiene derecho a:

1. Recibir la información del estudio de forma clara;
2. Tener la oportunidad de aclarar todas sus dudas;
3. Tener el tiempo que sea necesario para decidir si quiere o no participar;
4. Ser libre de negarse a participar y esto no traerá ningún problema para usted;
5. Ser libre para renunciar y retirarse del estudio en cualquier momento;
6. Tener libertad para no responder preguntas que le molesten;
7. Usted no recibirá ningún pago ni tendrá que pagar absolutamente nada por participar en este estudio.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Comprendo las condiciones que se han planteado, me han explicado los riesgos y beneficios. Todas mis preguntas fueron contestadas, además, me permitieron contar con tiempo suficiente para tomar la decisión, por lo que acepto voluntariamente participar en esta investigación.

Nombres completos del/a participante

Firma del/a participante

Fecha

Sexo	<input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer
Edad	
Universidad	

**Escala revisada sobre los
sentimientos, actitudes y preocupaciones sobre la educación inclusiva
(SACIE-R)**

Las siguientes afirmaciones se refieren a la educación inclusiva, la misma que supone estudiantes de diversos orígenes y habilidades aprendiendo junto a sus compañeros en escuelas regulares, las mismas que cambian y adaptan su forma de trabajo para satisfacer las necesidades de todos.

Por favor haga un círculo en la respuesta que más se aplique a usted

MA	DA	D	MD
Muy de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo	Muy en desacuerdo

1	Me preocupa que los estudiantes con discapacidad no sean aceptados por el resto de la clase.	M A	D A	D A	M D
2	Temo la idea de que, eventualmente, pueda tener una discapacidad	M A	D A	D A	M D
3	Los estudiantes que tienen dificultad para expresar verbalmente sus pensamientos deberían estar en clases regulares	M A	D A	D A	M D
4	Me preocupa que sea difícil prestar la atención adecuada a todos los estudiantes en un aula inclusiva	M A	D A	D A	M D
5	Tiendo a hacer contactos breves con personas con discapacidad y los termino lo más rápido posible.	M A	D A	D A	M D
6	Los estudiantes desatentos deben estar en clases regulares.	M A	D A	D A	M D
7	Me preocupa que mi carga de trabajo aumente si tengo estudiantes con discapacidad en mi clase	M A	D A	D A	M D
8	Los estudiantes que requieren otros medios de comunicación (por ejemplo, Braille / lengua de señas) deben estar en clases regulares	M A	D A	D A	M D

Forlin, Earle, Loreman, y Sharma, 2011. The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-Traducción: Gabriela Guillén

9	Me sentiría terrible si tuviera una discapacidad.	M D D M A A D
10	Me preocupa estar más estresado si tengo estudiantes con discapacidad en mi clase	M D D M A A D
11	Tengo miedo de mirar directamente a una persona con discapacidad	M D D M A A D
12	Los estudiantes que frecuentemente fallan en los exámenes deben estar en clases regulares	M D D M A A D
13	Me resulta difícil superar mi impacto inicial cuando me encuentro con personas con discapacidades físicas graves	M D D M A A D
14	Me preocupa no tener los conocimientos y habilidades necesarios para enseñar a estudiantes con discapacidad	M D D M A A D
15	Los estudiantes que necesitan un programa académico individualizado deben estar en clases regulares	M D D M A A D

¡Muchas gracias por completar este cuestionario!