



UNIVERSIDAD CASA GRANDE

FACULTAD DE ECOLOGÍA HUMANA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

**Percepciones y actitudes de profesores de primero a séptimo año de
Educación General Básica hacia la inclusión del alumnado con
necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas
educativas inclusivas en el aula**

Caso: Distrito educativo 7 de Guayaquil

Autor.-

María de los Ángeles Chávez Aguirre

Trabajo final para la obtención del Título Licenciado en Ciencias de la Educación Inicial
con mención en Psicopedagogía.

Guayaquil, Enero del 2013

UNIVERSIDAD CASA GRANDE

FACULTAD DE ECOLOGÍA HUMANA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

**Percepciones y actitudes de profesores de primero a séptimo año de
Educación General Básica hacia la inclusión del alumnado con
necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas
educativas inclusivas en el aula**

Caso: Distrito educativo 7 de Guayaquil

Autor.-

María de los Ángeles Chávez Aguirre

DOCENTE INVESTIGADOR

Magali Merchán

CO-INVESTIGADOR

David Vallet

Trabajo final para la obtención del Título Licenciado en Ciencias de la Educación Inicial
con mención en Psicopedagogía.

Guayaquil, Enero del 2013

Índice

Glosario	5
Resumen	6
Introducción	7
Antecedentes	8
Planteamiento del Problema	10
Justificación	11
Revisión de la literatura	14
Pregunta General de Investigación	26
Preguntas específicas	26
Metodología de la Investigación	27
Diseño Metodológico	27
Conceptualización y Operacionalización de Variables	28
Muestra	31
Instrumentos y procedimiento de recogida de datos	32
Tipo de Análisis	35
Consideraciones éticas	36

Resultados	37
Caracterización del Distrito	37
Caracterización de la muestra	37
Discusión de resultados	46
Conclusiones	49
Limitaciones del Estudio	51
Bibliografía	53
Anexos	56

Glosario de Siglas y abreviaturas

DEA	Dificultades específicas de aprendizaje.
EGB	Educación General Básica.
LOEI	Ley Orgánica de Educación Intercultural.
NEE	Necesidades Educativas Especiales.
SENPLADES	Secretaría Nacional de planificación y desarrollo.
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Resumen

Se realizó una investigación básica de enfoque cuantitativo, descriptiva, no experimental, de campo y transversal orientada a describir las percepciones y actitudes del profesorado de primero a séptimo año de E.G.B en el distrito educativo 7 de Guayaquil en relación a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) como indicadores del uso de prácticas inclusivas en el aula, durante el período 2013-2014.

Se determinó una muestra de 520 profesores seleccionados por conveniencia, teniendo un nivel de confiabilidad de 95% y un margen de error de 5 puntos. La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario elaborado por la Dra. Esther Chiner (2011) de la Universidad de Alicante en su tesis de grado doctoral. Este instrumento tiene 3 secciones que recogen información sociodemográfica, percepciones, actitudes e indicadores de prácticas educativas inclusivas del profesorado participante.

Los resultados demuestran que en un alto porcentaje de profesores (68%) predominan las percepciones y actitudes favorables hacia la inclusión educativa, pese que la gran mayoría de los encuestados (90%) afirma no haber tenido experiencia de trabajo con niños con NEE, ni tenerlos actualmente en sus clases. Además, se encontró que el profesorado con actitudes favorables hacia la inclusión emplea con mayor frecuencia prácticas educativas inclusivas que aquellos maestros con una actitud desfavorable. Se evidencia que los profesores no tienen la formación, el tiempo y los recursos materiales suficientes para enseñar adecuadamente al alumnado con NEE.

Palabras Clave: Percepciones, prácticas, actitudes, Necesidades educativas especiales, Inclusión educativa.

Introducción

El concepto de inclusión relacionado al tipo de educación que deben recibir niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE) ha evolucionado a lo largo de la historia; clarificándose a partir de la redacción de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994).

La Declaración de Salamanca estableció que la inclusión es el medio más eficaz para educar a niños y jóvenes en el sistema educativo ordinario, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales y sociales. En ésta línea, la Constitución del Ecuador (2008) que reconoce la jerarquía de los convenios internacionales en materia de derechos humanos sobre ella, prevé también que el sistema educativo ecuatoriano debe centrarse en el ser humano y orientarse a su desarrollo integral. De manera que el sistema educativo ecuatoriano debe encaminarse hacia la inclusión de niños y niñas como seres integrales, confiando en su capacidad de aprendizaje y utilizando las estrategias adecuadas para su educación.

Por todo ello, hablar de inclusión es hablar de uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy, pues la atención a la diversidad demanda un trabajo colectivo de los distintos miembros de la comunidad educativa, siendo así, el accionar del profesor un factor determinante para el éxito o fracaso de la misma.

Por consiguiente, es importante explorar las percepciones que guían la conducta, los pensamientos y determinan las prácticas de los profesores para responder a las necesidades de sus estudiantes en las aulas tomando en cuenta las condiciones del contexto, en este caso, las del distrito educativo 7 del cantón Guayaquil y las diversas características del profesorado de dicha circunscripción territorial.

Los resultados de esta investigación constituyen un aporte de la Universidad Casa Grande al Sistema Nacional de Educación –del cantón Guayaquil- generando un camino para el diseño de estrategias de intervención orientada a la sensibilización del profesorado

hacia la inclusión y lograr prácticas inclusivas eficientes, continuas y duraderas relacionadas con las políticas públicas del ámbito educativo.

Este documento consta de: Introducción, antecedentes, justificación, planteamiento de problema, revisión de la literatura, marco conceptual y legal, planteamiento de preguntas de investigación, diseño metodológico, análisis, discusión de resultados y conclusiones.

Antecedentes

El Ecuador se encuentra entre los últimos países de América Latina en los resultados de aprendizaje. Esto evidencian las pruebas de evaluación aplicadas por la UNESCO con su laboratorio de evaluación de la calidad de la educación y las pruebas SER tomadas por el propio Ministerio de Educación, demostrándose que los resultados de los aprendizajes no son los más satisfactorios (Fabara, 2013).

Dicho autor afirma que la educación ha sido uno de los sectores más postergados en el desarrollo del país y cuenta con altos déficits, a pesar de la existencia de diversas políticas y declaraciones en los planes nacionales para el desarrollo educativo. Cabe resaltar que durante los últimos años el concepto de inclusión ha ido ganando terreno en el ámbito educativo nacional, para hacer frente a la inequidad existente y buscar un mayor desarrollo.

La Vicepresidencia de la República del Ecuador y el Ministerio de Educación (2011) realizaron una reseña histórica de la evolución de la educación inclusiva en el país y afirman que la preocupación por la Educación y atención a la diversidad comienza en 1940, con el denominado período asistencial (1940- 1960).

Esta modalidad de atención surge como iniciativa de padres de familia y organizaciones particulares por crear centros para sus hijos con discapacidad, pero basados en criterios de caridad y beneficencia. En sí “la atención de las personas con discapacidad respondía a un

enfoque médico asistencial dando lugar a ciertas actividades lúdicas y muy pocas pedagógicas”(Vicepresidencia de la República, 2011, p. 12).

Posteriormente, en los años setenta y con la creación del primer Plan Nacional de Educación Especial, aparecen las escuelas de educación especial, públicas y privadas, que respondían a un enfoque rehabilitador visto como un “proceso continuo y coordinado que tiende a obtener la restauración máxima de la persona con discapacidad en los aspectos funcional, psíquico, educacional, social, profesional y ocupacional, con el fin de integrarla a la comunidad como miembro productivo”(Vicepresidencia de la República, 2011, p. 12).Sin embargo, las instituciones educativas especiales trabajaban de manera aislada y diferente a la educación general y ordinaria. Recién a partir de la década de los ochenta, se empieza a conocer términos como necesidades educativas especiales e integración educativa, para referirse al proceso de pasar de las escuelas especiales a las escuelas regulares.

En los años noventa se dieron los primeros pasos para la aplicación del modelo de integración educativa, este modelo establecía que los estudiantes que se incorporan a las escuelas comunes se tienen que adaptar o asimilar a la oferta educativa disponible (currículo, valores, normas, entre otros) mientras que el sistema educativo permanece inalterable y sin modificarse aquellos aspectos del contexto educativo y de la enseñanza que limitan el aprendizaje y participación de todos(Vicepresidencia de la República, 2011).

A partir de la redacción de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) surge la inclusión educativa como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos para reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Siguiendo esta línea, el Ecuador se encuentra en un proceso de transformación hacia una educación inclusiva que dé respuesta a la diversidad, bajo el soporte y la suscripción de acuerdos nacionales e internacionales, hacia una inclusión orientada a la igualdad de oportunidades para todos y todas.

No obstante, la investigación “La Integridad Educativa en el Ecuador” realizada por la Fundación General Ecuatoriana y la División Nacional de Educación Especial en el 2006, señala que a pesar de que la inclusión es el medio para la atención de las personas con NEE, su cobertura de atención es mínima por causas tales como: falta de compromiso en todas las instancias especiales, capacitación a los maestros, falta de asignación de recursos económicos y apoyos técnicos.

Efectivamente, atender a la diversidad es un gran desafío actual para la escuela y el docente, pues deben estar en capacidad de responder a la heterogeneidad presente en un aula. De ahí cobra importancia investigar sobre las percepciones de los docentes hacia la inclusión de niños con NEE como indicadores de las prácticas inclusivas que éstos desarrollan en el aula.

Planteamiento del problema

Durante los últimos años, el concepto de inclusión ha ido ganando terreno en el ámbito educativo nacional e internacional, lo que implica algunos cambios en relación al rol de profesor.

Ainscow (2007) afirma que en este contexto de cambio, los profesores son un elemento clave para el éxito de la Inclusión. Efectivamente, el educador posee un rol fundamental en el ámbito escolar de los niños pues en él recae la responsabilidad de desarrollar conocimientos en sus alumnos, crear ambientes de aprendizaje, experiencias agradables y enriquecedoras que sean fuentes de enseñanzas (Rogoff, 1997).

Así mismo, Fabara (2013) resalta que el maestro es el “eje del sistema y debe ser el protagonista de todos los cambios que necesita la educación para constituirse en factor de desarrollo y de superación” (p.13). Sin embargo, a pesar de ser reconocido su papel en el sistema educativo, el profesorado sigue sin ser atendido por las autoridades educativas (Fabara, 2013).

Por tanto, es necesario reconocer lo importante que es el rol del maestro y a su vez hay que tomar en cuenta que su accionar se verá condicionado por la forma que perciben a su alumnado, resultando primordial indagar las percepciones y prácticas del profesorado para responder a las necesidades que presenten los estudiantes en las aulas.

Justificación

El Ecuador se encuentra en un proceso de transformación hacia una educación que dé respuesta a la diversidad. El marco legal que rige el accionar educativo nacional se sustenta en diversos documentos, los cuales hacen énfasis en la respuesta a la diversidad y el efectivo acceso al sistema educativo y de calidad a los niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales; entre los principales se destacan la Constitución de la República (2008), la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2012) y su Reglamento (año), además del Código de la Niñez y Adolescencia (2003).

En los Principios Generales, Título I, de la Ley de Educación Intercultural (2012) se establece que:

La equidad e inclusión aseguran a todas las personas el acceso, permanencia y culminación en el Sistema Educativo. Garantiza la igualdad de oportunidades a comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos con necesidades educativas especiales y desarrolla una ética de la inclusión con medidas de acción afirmativa y una cultura escolar incluyente en la teoría y la práctica en base a la equidad, erradicando toda forma de discriminación.

Siguiendo este principio, las políticas del Sistema Educativo promulgan que todos los niños y niñas sobre todo aquellos con necesidades educativas deben gozar de sus derechos a la educación de calidad (Ministerio de Educación, 2007). Así todas las unidades educativas están obligadas a recibirlos y a crear los apoyos y adaptaciones físicas, pedagógicas, de evaluación y promoción, adecuados a sus necesidades. (Código de la Niñez y Adolescencia, Capítulo III, Artículo 42, 2003).

Para cumplir con estos fines. La Ley Orgánica de Educación Intercultural (2012) afirma contar con profesionales especializados en la detección de estudiantes con NEE, responsables de definir la modalidad educativa para dichos estudiantes y brindarles atención complementaria en lo referente a la adaptación curricular y evaluación de aprendizaje (Título VII, Art. 227, 2012).

Según el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Min. Educación, 2012) el acceso a las escuelas ordinarias (en los diferentes niveles) de estudiantes con NEE asociadas o no a discapacidades, requiere de capacitación permanente - a los profesores- relacionada a temas como: procesos de desarrollo profesional, actualización, formación continua, mejoramiento pedagógico y académico, cuyo fin es proporcionar a los profesores conocimientos y habilidades que no hubieren recibido en su formación inicial (Título, Art. 227, 2012).

Sin embargo, entre los componentes de capacitación realizados no se registran temas relacionados a las necesidades educativas especiales (NEE), corroborando esto con los resultados de una investigación realizada por la Universidad Casa Grande sobre los conocimientos de docentes en relación a las dificultades específicas de aprendizaje (DEA) (Merchán, Vallet y Muñoz, 2012). Los resultados de la investigación mencionada, muestran que los profesores de tercero a séptimo año de educación general básica carecen de formación y conocimientos en relación al tema; los profesores afirman haber adquirido “escasos conocimientos” por cuenta propia, por lecturas, cursos particulares o a partir de la práctica.

Dicho estudio fue un aporte inicial para identificar las percepciones e índices de conocimiento de las DEA¹ por parte del profesorado de Guayaquil, sin embargo a nivel nacional y local no se han desarrollado investigaciones sobre las percepciones de los

¹ Son las dificultades de aprendizaje que afectan específicamente a un área determinada del currículo.

profesores en relación a sus estudiantes con NEE y la inclusión educativa.

Es importante destacar que la relación que el docente establece con el estudiante (con o sin necesidades educativas especiales) está mediada por sus percepciones y actitudes. De esta situación surge la necesidad de indagar qué procesos de pensamiento determinan las prácticas (inclusivas) en las escuelas locales, pues el maestro constituye un factor clave para el éxito del proceso de inclusión (Ainscow, 2000).

Al ser el primer estudio de este tipo que se realiza en Guayaquil, se convierte en un estudio piloto posible de ser replicado en otros cantones o provincias. Además los resultados contribuirán a la reflexión de las escuelas participantes y al sistema educativo en general, pues a partir de los resultados obtenidos de la presente investigación se podrán tomar medidas enfocadas en las actitudes del profesorado hacia la inclusión educativa y la atención a los estudiantes que presenten NEE.

Revisión de la Literatura

En esta sección se desarrollaron temas básicos como: Inclusión educativa, necesidades educativas especiales, percepciones y actitudes, profesorado inclusivo, entre otros. Estos componentes teóricos guían el estudio realizado y responden al tema central de investigación.

- **Conceptualización de la inclusión educativa**

Existen varios tipos de inclusión tales como la social, laboral, económica, educativa. Aclarar el significado que toma la inclusión en los diferentes contextos permite comprender la dimensión de los retos en este proceso, según su situación, por esta razón es necesario destacar que el presente estudio se centra en la inclusión educativa.

El término inclusión se define de múltiples formas sin existir un significado concreto y único del mismo, para una mayor comprensión de este término en el ámbito educativo la UNESCO (2005, p.14) la conceptualiza como:

Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias para reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo educar a todos los niños y niñas.

La inclusión educativa valoriza la diversidad humana y fortalece la aceptación de las diferencias individuales, es dentro de ella que se construyen oportunidades reales para todos (Blanco, 2006). En ese sentido, dicho movimiento se encamina a responder a la diversidad, entendiéndola como las diferentes características y necesidades de los estudiantes que van

desde las distintas capacidades cognitivas, afectivas, condiciones biológicas, estilos de aprendizaje hasta características culturales, sociales, físicas, familiares, intereses de los estudiantes, entre otros (UNESCO, 2005).

Blanco, R. (2006) señala que la atención a la diversidad es una responsabilidad del sistema educativo, en su conjunto, ofreciendo modelos educativos que consideren esta diversidad de necesidades, capacidades e identidades, de forma que la educación sea pertinente para todas las personas y no solo para determinados grupos de la sociedad.

Un instrumento de alta relevancia en este ámbito es el Índice de Inclusión diseñado para apoyar el proceso de las escuelas para avanzar hacia una educación inclusiva mediante el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas. En Índice plantea a la inclusión educativa como un “proceso de desarrollo que no tienen fin, ya que siempre pueden surgir nuevas barreras que limiten el aprendizaje y la participación, o que excluyan y discriminen de diferentes maneras a los estudiantes” (Booth et al, 2000, p.17). Por tanto, la inclusión educativa se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar este tipo de barreras, las cuales se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. (Booth et al. 2000).

Blanco (2006) afirma que el movimiento de la inclusión ha surgido con fuerza en los últimos años para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación y desigualdades educativas presentes en los sistemas educativos a nivel mundial.

Fases de la Inclusión Educativa

A partir de lo mencionado cabe destacar que para llegar a la inclusión la escuela ha atravesado diversas etapas o fases educativas, reflejando así que la inclusión ha sido y es un proceso, desde siempre.

Echeita (2006) expone las etapas que ha atravesado la escuela a nivel mundial en cuanto a diversidad, las cuales a su vez han ido evolucionando en conjunto con las reformas y políticas educativas.

Este autor plantea que en una primera etapa existió la exclusión en la escuela, la función social que cumplió esta era preparar a las élites, mientras que campesinos, trabajadores, mujeres o grupos sociales marginales, incluyendo a las personas con discapacidad que en aquel momento eran identificadas como improductivas o anormales, no tenían derecho a la escolarización (Echeita, 2006, p. 82).

Luego de esta etapa, surge la segregación y aparecen las escuelas separadas para personas pertenecientes a grupos culturales y minorías étnicas, las escuelas diferenciadas (separando niños y niñas) y las escuelas de Educación Especial, buscando incorporar a los alumnos con discapacidad (Echeita, 2006).

Entre los años 60 y 70, con el fin de reestructurar la atención a la diversidad en la escuela y romper con la estandarización excluyente del período anterior aparece la integración, Echeita (2006, p. 83) la plantea como:

Un modelo asimilacionista donde los que están fuera tienen que adaptarse a la nueva situación, más no el sistema educativo cambiar sustancialmente. De forma que se habla de una integración física, de un estar, pero no de participar y ser apreciado.

Finalmente, aparece la inclusión como una reorientación de una dirección previamente emprendida, es reenfocarse y corregir los errores y déficits de la integración, por tanto la inclusión supone una ampliación y una superación a la integración escolar (Giné citado por Escibano y Martínez, 2013). En otras palabras, la inclusión apuesta por la plena participación no conseguida en la integración escolar.

Integración vs Inclusión Educativa

Es necesario mencionar que persiste cierta confusión con el concepto de inclusión, ya que se lo utiliza como sinónimo de integración de niños y niñas con discapacidad y/o necesidades educativas especiales a la escuela, asimilando la Inclusión con la Integración, cuando en realidad son dos movimientos con una visión y foco distintos (Blanco, 2006).

Blanco, R. (2006) recalca que el movimiento de la integración no logró alterar los sistemas educativos de forma significativa. En general, se transfirió el modelo de atención propio de la educación especial a las escuelas comunes, centrándose más en la atención individualizada de estos alumnos (programas individuales, estrategias y materiales diferenciados, etc.) que en modificar aquellos factores del contexto educativo y de la enseñanza que limitan la participación y el aprendizaje.

Existe la tendencia de confundir estos términos, razón por la cual la investigadora presenta en la tabla 1 las principales características de cada una, que a la vez las diferencia.

Integración	Inclusión
Se basa en la homogeneidad	Se basa en la heterogeneidad
Los estudiantes se adaptan al sistema educativo disponible	El sistema educativo se prepara y se adapta a los estudiantes
Estudiantes con NEE en aulas de apoyo	Estudiantes con NEE en el aula regular
Basado en un currículo individualizado	Basado en un currículo universal
La responsabilidad de la educación de los estudiantes con necesidades educativas especiales recae en los profesionales de apoyo o especialistas	La responsabilidad de la educación de los estudiantes con necesidades educativas especiales recae en los miembros de la comunidad educativa (docentes, directivos, especialistas, estudiantes y familias)
Falta de formación de los docentes para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales	Los docentes reciben formación continua.
Acciones basadas en el diagnóstico de cada estudiante y dirigidas a atender las necesidades educativas individuales	Acciones dirigidas a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales que limitan la participación y las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes

Tabla 1. Diferencias entre integración e inclusión. Tomado de Blanco (2006), Ainscow (2008) y Echeita (2006).

De tal forma que el concepto de inclusión va mucho más allá del concepto de integración. La inclusión exige una “nueva forma de pensar acerca de la diversidad como algo valioso que pide un tratamiento educativo y social adecuado” (Escribano y Martínez, 2013, p. 17). En otras palabras, la finalidad de la inclusión es más amplia que de la integración; mientras que la aspiración de esta última (integración) es asegurar el derecho de las personas con discapacidad a educarse en las escuelas comunes, la inclusión aspira hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad, preocupándose especialmente de aquellos que, por diferentes causas, están excluidos o en riesgo de ser discriminados (Blanco, 2006).

Necesidades Educativas Especiales

El concepto de inclusión ,también, aparece íntimamente ligado al de necesidades educativas especiales (NEE) entendiéndolas como aquellas dificultades que pueden experimentar, en algún momento, los niños y jóvenes estudiantes, con o sin discapacidad, en su proceso educativo, las cuales no se solucionan con metodologías tradicionales y que ubican al estudiante en una situación de desventaja respecto de los otros (Echeita y Verdugo, 2004).

El término NEE aparece por primera vez en 1978, dentro del informe de Mary Warnock y es retomado en la Declaración de Salamanca (1994) hito importante en el desarrollo de la educación de los alumnos con necesidades especiales y en la promoción de una escuela inclusiva. Además, es preciso señalar que el concepto de NEE no sólo involucra a alumnos/as que presenten alguna discapacidad notoria, sino que también incluye a aquellos niños que tengan dificultades de aprendizajes, retrasos madurativos, alteraciones emocionales, problemas conductuales, etc. Además en la actualidad se considera que los niños superdotados también presentan una NEE (Blanco, 2006).

- **Categorización**

Diversos autores se han preocupado por clasificar las NEE, González Fontao (2001)

establece una categorización resumida de las mismas, la cual se detalla a continuación:

Asociadas a una Discapacidad Sensorial	Asociadas a una Discapacidad Motora	Asociadas a una Discapacidad Cognitiva	Asociadas a un Trastorno Generalizado del Desarrollo	No asociadas a discapacidad
Discapacidad Visual 1. Baja Visión 2. Ceguera total Discapacidad Auditiva 1. Leve 2. Moderada 3. Profunda 4. Hipo-acusia	1. Lesiones de origen cerebral - Parálisis Cerebral - Traumatismo craneoencefálico - Accidente cerebrovascular 2. Lesiones de origen medular - Espina bífida - Lesión medular traumática 3. Procesos neuro-musculares - Distrofia muscular progresiva - Neuro-miopatías 4. Procesos osteo-articulares	1. Leve 2. Moderado 3. Profunda 4. Condición de Síndrome de Down	1. Autismo 2. Trastorno desintegrativo infantil 3. Asperger 4. Síndrome de Rett 5. Síndrome de Tourette	1. Dificultad Específicas de aprendizaje 2. Dificultades de conducta o comportamiento 3. Dificultades socio-afectivas 4. Aptitud sobresaliente 5. Trastornos de la personalidad

Tabla 2. Categorización de las Necesidades Educativas especiales (González Fontao, 2001).

- **Respuesta educativa a las NEE**

Warnock (1978) afirma que planteó la necesidad de determinar los criterios para decidir las estrategias a utilizar con niños con necesidades educativas especiales y afirma que es necesario dar énfasis no en el tipo de deficiencia o el grado de necesidad sino en la clase de respuesta que la escuela da a dichas necesidades: “el concepto de necesidades educativas especiales está relacionado con las ayudas pedagógicas o los servicios

educativos que determinados alumnos pueden precisar a lo largo de su escolarización para el logro máximo de su crecimiento personal y social” (Bautista, 1993, p. 12).

En otras palabras, el concepto de NEE se remite a la respuesta educativa para atenderlas. Según Echeita y Verdugo (2004) los objetivos para el alumnado con NEE son los mismos que para resto del alumnado: conseguir su máximo desarrollo (personal y social) constituyendo un reto permanente para el sistema educativo el cual adecuar y flexibilizar sus estructuras para poder ofrecer una respuesta educativa lo más ajustada posible a las necesidades comunes y específicas que dichos alumnos y alumnos plantean.

Cardona (2003) plantea que entre las medidas didácticas para dar respuesta al alumnado con NEE se encuentran las adaptaciones de la enseñanza (instructivas) y del currículum. Las primeras hacen referencia a los cambios o ajustes en la forma de enseñar del profesor aplicable para todo el alumnado y no requieren modificaciones significativas del currículum. Mientras que las adaptaciones del currículum son ajustes específicos en los objetivos y contenidos de las materias del currículum y se trabajan con determinados alumnos o grupos de acuerdo a sus necesidades.

Cardona (2003) enumera diversas adaptaciones instructivas y las agrupa de la siguiente manera:

<p>Adaptaciones instructivas para el manejo efectivo del aula</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Establecer normas, reglas y rutinas.2. Reajustar espacio físico.3. Adaptar las lecciones para que todos puedan aprender.4. Enseñar al grupo como un todo.5. Enseñar algunos alumnos de forma individual.6. Preparar contenidos y actividades distintas para los más y menos avanzados.
--	--

Adaptaciones instructivas para un agrupamiento flexible	7. Entre clases 8. En clase 9. En pareja (toda la clase) 10. En parejas(algunos alumnos)
Adaptaciones instructivas para una enseñanza adicional	11. A todo el grupo-clase. 12. A determinados subgrupos. 13. A algún alumno.
Adaptaciones instructivas para una enseñanza estratégica	14. Verbalizar procesos. 15. Enseñar estrategias de memorización. 16. Emplear estrategias captar la atención. 17. Motivar. 18. Demostrar cómo proceder.
Adaptaciones instructivas para la adaptación de actividades	19. Dar más tiempo. 20. Descomponer tareas. 21. Proponer diversos niveles. 22. Realizar actividades distintas. 23. Emplear materiales distintos. 24. Utilizar recursos de ayuda específicos. 25. Realizar actividades con ordenador.
Adaptaciones instructivas para la Evaluación formativa	26. Evaluar el conocimiento previo. 27. Controlar el progreso 28. Planificar según resultados. 29. Comprobar nivel dificultad de los objetivos.

Tabla 3. Adaptaciones Instructivas (Cardona, 2003).

Por otra parte, en cuanto a las adaptaciones curriculares Gonzalez Fontao (2001) plantea que las NEE pueden requerir una provisión de medios de acceso al curriculum o modificación de distintos elementos curriculares o del contexto social y enumera las siguientes:

Necesidades Especiales de Adecuación Curricular

- NEE de adaptación de objetivos
- NEE de adaptación de contenidos
- NEE de adaptación de metodología
- NEE de adaptación de la evaluación
- NEE de adaptación de temporalización

Necesidades Especiales de Provisión de Medios de Acceso al Curriculum.

- NEE de provisión de situaciones educativas especiales (emplazamiento)
- NEE de provisión de recursos personales

- NEE de provisión de materiales específicos
- NEE de provisión de acceso físico a la escuela y sus dependencias

Cardona (2003) afirma que los docentes no incorporan a sus rutinas adaptaciones que alteren la dinámica de funcionamiento, pero cuando se ven en la necesidad de hacerlo tratan de realizar adaptaciones que sirvan para todos los alumnos y tengan una integración fácil en la programación prefiriendo aquellas adaptaciones que requieren mínima preparación, consumen poco tiempo y benefician a todos los alumnos, de tal forma que para estimar una adaptación como buena “los profesores analizan si es posible de aplicar, si es eficaz, y si resulta apropiada para su situación particular. De no reunir esas características, probablemente, el profesor no la incorporará a su práctica pedagógica” (Cardona, 2003, p. 467).

Dentro de la práctica pedagógica como respuesta a las NEE, las representaciones y creencias que tenga el maestro en relación su alumnado, también, juegan un papel importante viéndose reflejadas en su actitud en el aula. Por tanto, resulta interesante analizar el perfil del maestro pues es quien desempeña el papel protagónico en la atención a las necesidades especiales.

Profesorado inclusivo

En el acto educativo intervienen diversos factores del profesorado tales como: sus percepciones, sus actitudes, su formación, sus años de experiencia, sus prácticas y estrategias en el aula. Estos componentes determinan el éxito o fracaso del profesor como eje de la Inclusión, la unión de todos estos elementos son fundamentales a la hora de atender a la diversidad en las aulas.

- **Percepciones y actitudes**

Las percepciones son aquellas “tendencias evaluativas, positivas y negativas, asentadas en la experiencia, las sensaciones, las ideas y los prejuicios; y que guían la conducta, los pensamientos y las emociones” (Myers, D. 2005, p. 84).

Beck (1981) afirma que la estructura de las experiencias de los individuos determina sus actitudes y conductas. Este concepto de estructura cognitiva suele recibir otros nombres como el de "Esquema Cognitivo" en caso de que estos patrones de pensamientos sean negativos ejercerán un efecto adverso sobre las diferentes emociones, conductas y modos de funcionamiento conductuales.

Los métodos de enseñanza no se elaboran ni se aplican en el vacío explica Bartolomé (1994) la selección de estrategias para la enseñanza parten de las percepción que el profesor tenga del aprendizaje y los educandos. La autora sostiene que incluso los métodos pedagógicamente más avanzados son ineficaces en manos de quienes consideren a sus alumnos (con NEE) como desfavorecidos y necesitados, o en el peor de los casos, deficientes.

Siguiendo esta línea, Artavia (2005) afirma que las percepciones, las cuales generan estereotipos y prejuicios, determinarán las actitudes, positivas o negativas, del profesorado; pues estas son las creencias compartidas socialmente y condicionarán la forma de responder a la diversidad.

Myers (2005) resalta los dos tipos de actitudes que se pueden dar en las relaciones sociales, lo que se aplica también en la relación profesor. Las actitudes positivas implican la aceptación para acercarse hacia el sujeto, buscando un beneficio mutuo y concretando una conducta de integración, por otra parte una actitud negativa es una devaluación que afectará la interacción de ambos sujetos. Estas actitudes van a condicionar la práctica

docente; y en caso de ser negativas pueden generar comportamientos concretos tales como la discriminación, rechazo o exclusión.

Artavia (2005) también identifica y caracteriza diferentes tipos de actitudes que pueden desarrollar los profesores hacia los estudiantes que presentan NEE:

-Esceptismo: El docente se caracteriza por la desconfianza y no credibilidad hacia la inclusión de personas con NEE al aula regular. Un profesor escéptico puede aceptarlos en el aula pero no cree que dé resultado.

-Rechazo: el profesor expresa su oposición y su negativa a incluir a personas con NEE, excluyéndolos totalmente.

-Ambivalencia: Consiste en una aparente aceptación hacia la persona con NEE fundamentada en sentimientos de pesar y lástima.

-Optimismo empírico: El docente toma la iniciativa de incluir al estudiante, se actúa con el niño con NEE por ensayo y error.

-Responsabilidad social: Es una actitud de apertura al cambio y de valoración al ser humano, por tanto la práctica docente será efectiva.

La UNESCO (2000) establece que en un sistema de educación inclusiva todos los docentes deben tener una visión y una actitud positiva respecto de la diversidad de los educandos, sin embargo la docencia es una profesión cargada de emociones, creencias y actitudes; por lo que se debe cuidar el equilibrio y carga emocional del docente para evitar que los sentimientos naturales (frustración, agotamiento, otras) se reflejen de forma negativa en la interacción con su estudiante con NEE. En ese sentido, las percepciones y actitudes de los maestros hacia sus estudiantes juegan un papel importante en el acto educativo y más cuando se brinda el servicio educativo a la diversidad.

- **Formación y experiencia**

El saber pedagógico, también, se ve reflejado en la respuesta del maestro hacia sus estudiantes con NEE. Messina (2008) señala que de acuerdo con la pedagogía crítica, el saber pedagógico está estrechamente relacionado a la formación y la experiencia directa del maestro. Así, analiza la educación desde el binomio ciencia-tecnología o teoría – práctica, a lo que dicho autor denomina binomio de formación-experiencia.

Se plantea a la formación docente como la vía efectiva para formar los educadores de todos los niveles, especialmente de la educación básica en torno a las nuevas propuestas curriculares y los desafíos de hoy en día la inclusión, siendo este un proceso permanente que le brinda al sujeto herramientas para desempeñar su función, le permite administrar el currículo, explicar el material o mediar entre el estudiante y el material (Messina, 2008).

No obstante, también está la experiencia directa, la cual hay que valorarla por su consistencia y su densidad pues aquel que tiene experiencia es considerado un “experto”. En educación, principalmente en materia de inclusión, la experiencia es una práctica consagrada, hecha habilidad que lleva al conocimiento, pero a su vez involucra actitudes y subjetividades (Larrosa citado por Messina, 2008).

Finalmente, al pensar lo que implica la práctica inclusiva, es preciso entender la naturaleza compleja del profesor como ejecutor de la inclusión y su impacto en el alumnado con NEE. La inclusión depende en gran medida de los profesionales de la educación, de tal forma que el análisis de sus percepciones, actitudes y expectativas son críticas para el desarrollo exitoso de este movimiento.

Preguntas de investigación

Pregunta general

¿Cuáles son las percepciones y actitudes hacia la inclusión de alumnos con necesidades específicas de aprendizaje como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula por parte de profesores de primero a séptimo año de educación general básica de escuelas ordinarias fiscales, particulares y fiscomisionales del distrito educativo 7 de Guayaquil en el período 2013-2014?

Preguntas específicas

- ¿Cuáles son las percepciones y actitudes del profesorado-de primero a séptimo año de educación general básica de escuelas ordinarias fiscales, particulares y fiscomisionales- hacia la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales?
- ¿Cuáles son las prácticas en relación a la inclusión educativa de niños con necesidades educativas especiales en el aula de clase por parte de los profesores de primero a séptimo año de educación general básica de escuelas ordinarias fiscales, particulares y fiscomisionales?
- ¿Cómo influyen las percepciones y las actitudes del profesorado hacia la inclusión en las prácticas educativas inclusivas de profesores de primero a séptimo año de educación general básica?

Metodología de la Investigación

En esta sección se describe el diseño metodológico de la presente investigación, definido como “un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos para el estudio de un fenómeno” (Hernández, Fernández y Batista 2010, p.4).

Esta es una investigación básica y de campo en la que se aplicó el enfoque cuantitativo, pues se basa en la “medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (Hernández, et al., 2010 p. 4). De acuerdo con dichos autores, en este enfoque de investigación es necesario seguir un proceso secuencial y probatorio que va de acuerdo con ciertas reglas lógicas, así como los datos generados deben poseer estándares de validez y confiabilidad.

Tipo y Diseño metodológico

Para este proceso, se optó por una investigación de tipo no experimental debido a que no se generó una situación, sino que se observó una situación que ya existía y que el investigador no la provocó intencionalmente. Hernández, et al, (2010) establecen que el propósito de las investigaciones no experimentales radica en observar fenómenos en su contexto natural para después analizarlos, sin la necesidad de una manipulación deliberada de variables. Por tanto, se realizó un estudio no experimental para trabajar con este tipo de variables que no pueden ni deben ser manipuladas. Además, debido a la dimensión temporal de la investigación, el diseño fue transversal o transeccional, pues el propósito era medir las percepciones y actitudes de un grupo de personas en un momento único.

El nivel de análisis del estudio fue descriptivo, con el fin de “especificar propiedades, características y rasgos importantes de un fenómeno” (Hernández, et al., 2010 p. 80). Este tipo de investigación permite detallar las tendencias de un grupo o población determinado, en este caso lo profesores de primero a séptimo año de educación general básica de escuelas ordinarias, fiscales, particulares y fiscomisionales del distrito educativo 7.

Variables del estudio

En la siguiente tabla se describen las variables utilizadas en la Investigación, su conceptualización, operacionalización, los indicadores para el análisis de la muestra así como el número de ítems y/o subescalas.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	VARIABLES	CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS VARIABLES	OPERALIZACIÓN DE LAS VARIABLES	ÍNDICADORES	MUESTRA
1. ¿Cuáles son las percepciones y actitudes de los profesores de primero a séptimo año de educación general básica de escuelas fiscales, particulares y fiscomisionales hacia la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales?	Percepciones y actitudes hacia la inclusión educativa.	Interpretaciones personales y predisposición que manifiestan los profesores a responder de manera favorable para desfavorable a un objeto, persona o situación” (Chiner, 2010, p.161)	<p>Puntuación total obtenida (12 mínima – 60 máxima) de la suma de las puntuaciones de los 12 ítems del Cuestionario –<i>Parte II</i> (Chiner, 2011) que incluye:</p> <p>Bases de la Inclusión (7 ítems)</p> <p>Formación y recursos para la Inclusión (3 ítems)</p> <p>Apoyos personales (2 ítems)</p>	<p>Escala tipo Likert de 5 puntos.</p> <p>Respuestas (escala) : 1 = Nada de acuerdo 2=Poco de acuerdo 3=Indeciso 4=Bastante de Acuerdo 5=Muy de acuerdo</p> <p>Máximo 60 Mínimo 12</p>	520 profesores de primero a séptimo de E.G.Bde escuelas ordinarias, fiscales, particulares y fiscomisionales del distrito educativo 7 de Guayaquil.

<p>2. ¿Cuáles son las prácticas de inclusión educativa de niños con necesidades educativas especiales en el aula de clase que aplican profesores de primero a séptimo año de educación general básica de escuelas fiscales, particulares y fiscomisionales?</p>	<p>Prácticas educativas inclusivas.</p>	<p>“Estrategias de enseñanza utilizadas por el profesor de aula ordinaria para adaptarse y atender las necesidades educativas de todos sus alumnos, favoreciendo la participación del alumnado con NEE” (Chiner, 2011, p. 163)</p>	<p>Puntuación total obtenida (mínima 21, máximo 105) de la suma de las puntuaciones de los 21 ítems del cuestionario- <i>Parte III</i> (Chiner, 2011)</p> <p>Incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Estrategias de Organización (4 ítems) -Manejo Efectivo del Aula (8 ítems) -Estrategias de enseñanza y evaluación e aprendizajes (5 ítems) -Estrategias de agrupamiento y Estrategias de adaptación de las actividades (4 ítems) 	<p>Escala tipo Likert de 5 puntos.</p> <p>Respuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1 = Nunca 2=A veces 3=Frecuentemente 4=Casi siempre 5=Siempre 	<p>520 profesores de primero a séptimo de E.G.Bde escuelas ordinarias, fiscales, particulares y fiscomisionales del distrito educativo 7 de Guayaquil.</p>
---	---	--	---	---	--

<p>3. ¿Cómo influyen las percepciones y actitudes del profesorado de primero a séptimo año de educación general básica en las prácticas educativas inclusivas con alumnos con necesidades educativas especiales?</p>	<p>Percepciones y actitudes con estrategias y prácticas</p>		<p>Resultados del Cuestionario 2: <i>Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión</i> y el Cuestionario 3: <i>Escala de Adaptaciones de la Enseñanza</i> (elaborado y adaptado por Chiner, 2011 de Cardona, 2000).</p>	<p>Prueba no paramétrica Chi Cuadrado ($p < 0.05$)</p>	<p>520 profesores de primero a séptimo de E.G.Bde escuelas ordinarias, fiscales, particulares y fiscomisionales del distrito educativo 7 de Guayaquil.</p>
--	---	--	---	--	--

Tabla No. 4. Variables: Operacionalización y conceptualización.

Muestra

La selección de la muestra fue no probabilística, deliberada o por conveniencia y estratificada. De acuerdo con Hernández, et al. (2010) en la muestra no probabilística la elección de los elementos no se da en base a la probabilidad, sino que depende de las características de la investigación. Así mismo, Cea (2001) plantea que la selección de las unidades de la muestra responde a criterios subjetivos acorde con los objetivos de la investigación. A continuación, se detalla el proceso de muestreo realizado para el presente estudio.

La unidad de estudio fueron profesores –hombres y mujeres- de primero a séptimo año de Educación General Básica -preescolar, elemental y media- en ejercicio como docentes de las diferentes materias de EGB en escuelas ordinarias, fiscales, particulares y fiscomisionales, ubicadas en el distrito educativo 7 ubicado al norte de la ciudad de Guayaquil en el sector urbano de la parroquia Tarqui.

Para aplicar la técnica de muestreo, inicialmente se obtuvo el listado de escuelas del Distrito 7², el cual cuenta con un total de 194 escuelas, lo cual corresponde a 520 profesores, entre estos 306 fiscales, 200 particulares y 14 fiscomisionales. Así, para la aplicación de los cuestionarios, la investigadora visitó 14 escuelas fiscales, 14 particulares y 2 fiscomisionales.

Establecido este total, se realizó una depuración del listado de acuerdo a los requisitos e intereses de la investigación, por lo cual es necesario recalcar que se recabó información específicamente en el sector urbano de dicho Distrito Educativo, más no en escuelas rurales, unidocentes ni aquellas ubicadas en áreas de peligro o riesgo para la investigadora. Además, es importante destacar que no se trabajó con escuelas especiales, escuelas nocturnas o centros de alfabetización localizados dentro de la mencionada

² Listado proporcionado por la Dirección distrital de educación del Guayas, Julio 2013.

circunscripción territorial.

Se aplicó el programa Sample Size Calculator³ para determinar la cantidad de profesores a quienes se le debía aplicar el cuestionario, según el tipo de escuela (Fiscal, particular, fiscomisional) para lograr resultados representativos de la población seleccionada. Además, esta herramienta permitió el cálculo del margen de error, el cual dentro de este estudio fue de 5 puntos y el nivel de confiabilidad propuesto es de 95%. En la siguiente tabla se detalla la composición de la muestra definitiva, especificando el tipo de escuela:

TIPO DE ESCUELA	NÚMERO TOTAL DE PROFESORES	MUESTRA A TRABAJAR	NÚMERO DE ESCUELAS
Fiscal	1083	306	14
Particular	462	200	14
Fiscomisional	14	14	2
Total	1559	520	30

Tabla No5. Muestra del estudio

Técnica e Instrumento

La técnica para la recolección de los datos fue la encuesta y el instrumento un cuestionario elaborado y aplicado por la Dra. Chiner (2011) en su tesis de grado doctoral en la Universidad de Alicante (España). Este instrumento es una versión reducida del “Cuestionario de Percepciones del Profesor sobre la pedagogía inclusiva” desarrollado por Cardona, Gómez- Canet y González- Sánchez (2000). La investigadora contó con la autorización necesaria para su aplicación.

En ese sentido, dado que las dos variables principales de esta investigación fueron las percepciones y actitudes de los docentes hacia la inclusión, el cuestionario resultó pertinente

³ Calculadora del tamaño de la muestra

para analizar ambas variables debido a que permite conocer a través de la Escala Likert⁴, valoraciones bastantes exactas de las opiniones y conductas de los participantes.

El cuestionario contó con tres secciones, la Parte I se refiere a la información socio demográfica de la muestra, la Parte II contiene el “Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la inclusión” (Anexo 1, cuestionario 2011), cuenta con 12 ítems que presentan cinco categorías de respuesta que van desde “nada de acuerdo” a “muy de acuerdo” y la Parte III consiste en una Escala de adaptaciones de la Enseñanza (Chiner 2011, p.293) con 21 ítems referentes a prácticas educativas inclusivas el cual incluye cinco categorías de respuesta que van de “nunca” a “siempre”.

Los ítems del “Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la inclusión” se presentan en una escala graduada tipo Likert, su puntuación total se obtiene sumando las puntuaciones de cada uno de los ítems, con valores que oscilan entre 12 y 60 indicando las puntuaciones altas (37-60) actitudes favorables hacia la inclusión y las puntuaciones bajas (12-36) actitudes desfavorables. Esta escala puntúa cada uno de los factores que componen el cuestionario, la puntuación para el factor *Bases de la Inclusión* oscila entre 7 y 35, de 3 a 15 puntos la de *Formación y Recursos* y para el tercer factor *Apoyos personales* entre 2 y 10.

Adicionalmente, en la escala Likert de la parte III las puntuaciones oscilan entre 21 y 105 siendo las puntuaciones más altas las que indiquen mayor uso de estrategias educativas inclusivas y las inferiores un menor uso, las puntuaciones totales para la dimensión *Organización y Manejo del aula* oscilan entre 4 y 20, entre 8 y 40 para la *Enseñanza y Evaluación de los aprendizajes*, entre 5 y 25 para el *Agrupamiento* y entre 4 y 20 para *Adaptación de las actividades*.

- Validez y fiabilidad

⁴Escala graduada que mide actitudes o predisposiciones individuales en contextos sociales particulares.

La Dra. Esther Chiner (2011), para validar el instrumento “examinó la validez de contenido siguiendo el procedimiento descrito por Lawshe (1975 citado por Chiner, 2011) y la validez de constructo a través del análisis de su estructura interna, tal como lo proponen Kerlinger y Lee (2002)” (p. 183).

La validez de contenido del instrumento fue analizada por la Dra. Chiner (2011) aplicando la técnica “juicio de expertos⁵” evaluando el grado de relevancia y utilidad de los ítems, determinando un índice de validez de contenido de cada uno de los ítems y otro global del instrumento.

La Dra. Chiner (2011) analizó la validez de constructo (estructura interna) del instrumento aplicando el Análisis factorial⁶, con una muestra de 336 profesores, habiendo obtenido un puntaje de 0.76 y una significancia de 0.05 que representa “idoneidad para proceder con el análisis de la matriz de correlaciones” (Chiner, 2011, p. 187). Este análisis permitió modificar el cuestionario para una estructura factorial más simple dando como resultado un instrumento válido, objetivo y confiable.

Para establecer la fiabilidad del instrumento se calculó su consistencia interna por medio del coeficiente alpha de cronbach. El resultado obtenido por la Dra. Chiner (2011) fue de 0.69 que es aceptable en tanto se trata de medir la actitud.

Así mismo, el cuestionario para la presente investigación mantuvo las características originales propuestas por la Dra. Chiner(2011) de claridad y sencillez , acorde a los objetivos del estudio y siguiendo una secuencia lógica, además de que contó con las instrucciones necesarias en cada sección, para un mayor entendimiento de los encuestados; de tal forma que pueda ser auto-aplicado o aplicado por las investigadoras directamente, de manera individual o grupal.

⁵ El cuestionario fue validado por 19 expertos del ámbito educativo (maestros, profesores y orientadores).

⁶ Técnica estadística de reducción de datos usada para explicar la variabilidad entre las variable observadas, en términos de un número menor de variables no observadas llamadas factores.

El cuestionario de la Dra. Esther Chiner (Anexo 1, Cuestionario 2011) fue revisado por el equipo de investigación, enfatizando en la revisión de aquellas palabras que pudieran ser poco comunes dentro del contexto y considerando las características de la población. La investigadora realizó un pilotaje con maestros de 5 escuelas ordinarias fiscales, particulares y fiscomisionales, solicitando su colaboración en el estudio y aporte con cualquier comentario para mejorar la calidad de dicho instrumento y adaptarlo al contexto socio demográfico de los sujetos a encuestar en el presente estudio (Anexo 2, Cuestionario adaptado 2013). Las adaptaciones realizadas al cuestionario original de Chiner (2011) se detallan en los anexos (Anexo 3, Adaptaciones al instrumento).

Análisis de Datos

El análisis de frecuencias de los diversos ítems del cuestionario se realizó utilizando procedimientos de estadística descriptiva tales como medidas de tendencia central (media, mediana y moda) definidas por Hernández, et al. (2010) como los valores medios o centrales de una distribución que sirve para ubicarla dentro de la escala de medición, así mismo dichas medidas de tendencia central “describen cómo se agrupan los atributos de una variable alrededor de un valor típico de la distribución” (Cea, 2001, p. 328).

Además, para el análisis de datos se usó el programa estadístico SPSS (Paquete estadístico para las Ciencias Sociales, versión 19) y para la representación gráfica de las frecuencias y/o porcentajes de los resultados se utilizó diagramas de barras y pastel.

Para analizar las preguntas de investigación y el cálculo individual de los componentes del cuestionario se crearon rangos de valores, los cuales se presentan a continuación:

COMPONENTE	ESCALA NOMINAL	PUNTAJE
Percepciones y actitudes	Desfavorables	12 – 36

	Favorables	37-60
Bases de la Inclusión	Desacuerdo Indeciso Acuerdo	7- 15 16- 25 26- 35
Formación y recursos	Desacuerdo Indeciso Acuerdo	3-7 8-11 12- 15
Apoyos personales	Desacuerdo Indeciso Acuerdo	2-4 5-7 8-10
Estrategias y prácticas educativas inclusivas	Nunca A veces Frecuentemente Siempre Casi Siempre	21 – 38 38 – 55 55- 72 72 – 89 89 y más

Tabla No6. Rango de Valores

Consideraciones éticas

La investigadora contó con una carta de presentación para ser entregada a los directores/as y rectores/as de las escuelas seleccionadas para el estudio, programando una fecha de visita para la aplicación de los instrumentos.

Se mantuvo absoluta confidencialidad de los nombres de los profesores que participaron en la investigación, reservando todo tipo de información personal de la institución y los participantes. Se elaboró una ficha de cada escuela en la que se registró datos de identificación de la institución, directivos y docentes participantes para un mayor control de la investigadora, sin embargo, en el análisis de los datos no se identifica los nombres de las escuelas, ni de profesores, ni se anexaron esas fichas.

Resultados

Caracterización del Distrito

El Ministerio de Educación organizó sus servicios a nivel distrital como parte del proceso de desconcentración en el país impulsado por la Secretaria Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES). Siguiendo esta ordenanza, en la Ley Orgánica de Educación Intercultural⁷ (LOEI) se determina la creación de distritos y circuitos interculturales y bilingües.

Guayaquil cuenta con 12 distritos integrados por diversas instituciones educativas públicas, fiscomisionales y particulares, de todos los niveles y modalidades. Este estudio se realizó en el distrito educativo intercultural y bilingüe siete ubicado en la parroquia urbana y rural Tarqui al norte del cantón Guayaquil cubriendo específicamente las áreas de Pascuales y Los Vergeles.

Dentro de la circunscripción territorial del referido distrito funcionan 194 escuelas de las cuales 126 son Fiscales, 66 particulares y 2 son fiscomisionales, lo cual corresponde a 520 profesores, entre estos 306 fiscales, 200 particulares y 14 fiscomisionales. En la sección anexos se encuentra información más detallada del distrito.

Caracterización de la Muestra

Se trabajó con una muestra de 520 profesores de primero a séptimo año de educación general básica en escuelas ordinarias fiscales, privadas y fiscomisionales del distrito educativo N°7.

En cuanto a la edad de los profesores se encontró que la edad máxima es de 69 años y la mínima de 22. El promedio de edad de los profesores es de 43 años. Los resultados

⁷ Publicada en el segundo suplemento del Registro Oficial 417 el 31 de marzo del 2011.

obtenidos reflejan que la mayor cantidad de profesores se encuentran en la etapa de madurez media (41 a 62 años).

En dicha muestra predomina el profesorado femenino (74.7%) en relación al porcentaje de profesorado masculino (23%) esto quiere decir que predomina la participación de las mujeres en la educación general básica del distrito educativo 7.

Por otra parte, los resultados obtenidos sobre los años de experiencia de los profesores encuestados es de mínimo 1 año, máximo 42 años de experiencia y la moda es 17 años en la educación, lo que refleja que los profesores cuentan con experiencia en su trabajo.

Como se observa en el gráfico 1, el mayor porcentaje de profesores tienen un nivel de licenciatura (50.7 %), seguido por el nivel de maestro normalista (25.3%) y por bachillerato (7.1%). Valores menores que los mencionados se registran en niveles de formación diplomado (4.6%), doctorado (3.1%) y maestría. (1.5%). En cuanto a la opción “Otros” (5.4%) se encontraron diversas profesiones tales como: ingeniero, psicólogo, abogados, etc.

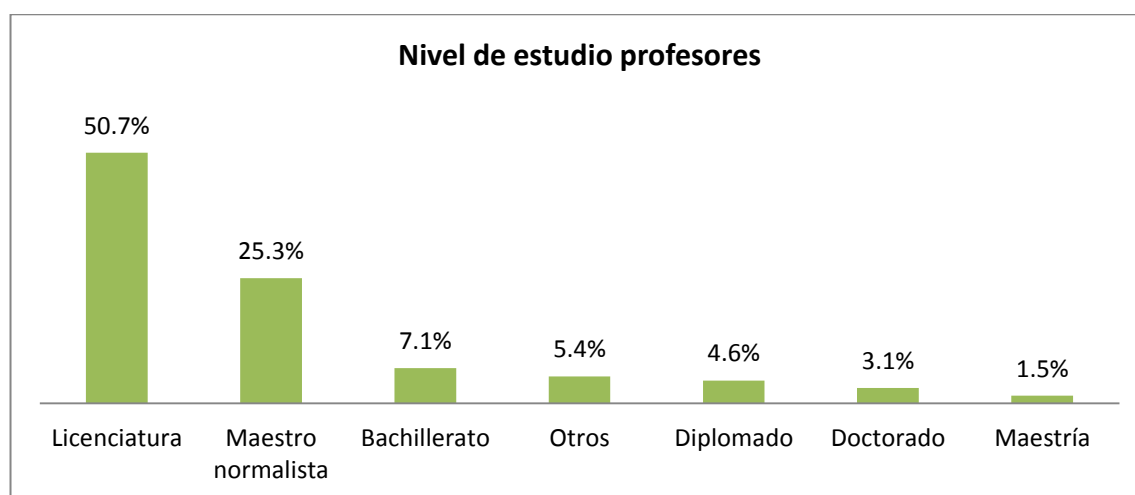


Gráfico 1. Nivel de formación de los profesores encuestados del Distrito N°7. N= 520, Octubre, 2013.

En relación a la experiencia desarrollada por los profesores con niños en Educación Especial, se encontró que una minoría (8%) ha trabajado en un aula de educación especial, con un máximo de 8 años de experiencia.

Cabe resaltar que un 90 % de los profesores a los que se les aplicó el cuestionario indicó no haber tenido ninguna experiencia en un aula de educación especial. Además, la mayoría de los profesores a los que se les aplicó la encuesta afirmaron no tener niños con NEE en sus aulas (56.2%).

A continuación se detallan los resultados en relación a las preguntas de investigación:

Pregunta 1: ¿Cuáles son las percepciones y actitudes del profesorado-de primero a séptimo año de educación general básica de escuelas ordinarias fiscales, particulares y fiscomisionales- hacia la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales?

Como se explicó en la sección Metodología para el análisis de los resultados se definió una escala en base a los puntajes mínimo (12) y máximo (60) resultantes del cuestionario. Así, puntajes de 12 a 36 correspondieron “percepciones y actitudes desfavorables” y puntajes de 37 a 60, a favorables.

Se encontró que del total de profesores encuestados un 68% presentó actitudes favorables hacia la inclusión de alumnos con NEE y un 32% desfavorables.

Entre las características del profesorado con actitudes *favorables* hacia la inclusión cabe resaltar que la edad adulta media es la que predomina en este grupo (38.1%) y su nivel más alto de formación fue el de licenciatura (38%). Adicionalmente, este profesorado cuenta con experiencia en cuanto años de docencia, pero indican no tener experiencia en educación especial (62.2%).

Por otra parte, entre las características de los profesores con actitudes *desfavorables* hacia la inclusión se encontró que en este grupo la mayor cantidad de profesores es de edad adulta media (16.7%). En relación al nivel de formación, predominan los licenciados (13.9%) y los maestros normalistas (12.1%). De este grupo un 2.4% ha tenido experiencia en educación especial mientras que el 29.9 % no la ha tenido.

- **Bases de la inclusión**

Se analizó el factor “**bases de la inclusión**”, aplicando valores escalares de 7 a 21 como indicadores de bases de la inclusión insuficientes y de 22 -35 puntos como bases suficientes. De tal forma que al analizar los totales para cada uno de los componentes de la escala, la puntuación total media para el factor *Bases de la Inclusión* fue de 26.71 ($DT=6.23$) lo que sugiere bases SUFICIENTES hacia la Inclusión. Los resultados para cada uno de los ítems del cuestionario, detallados por factores, se presentan en la Tabla No. 7

En cuanto a las respuestas del profesorado participante en cada uno de los ítems, con relación al factor *Bases de la Inclusión* se encontró que el grado de mayor suficiencia se alcanzaba en el ítem 2 (“la educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias”) con una media de 4.21 ($DT=1.19$), en tanto que el grado de menor suficiencia recaía sobre el ítem 1 (“separar a los niños/as con NEE del resto de sus compañeros es injusto”) donde la media fue de 2.73 ($DT=1.77$). Además un alto porcentaje del profesorado encuestado (74.8%) opinó que la inclusión tiene más ventajas que inconvenientes (ítem 5) y la gran mayoría de los respondientes (79.1%) se mostraban partidarios de la inclusión (ítem 6).

Tabla 7. *Percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión*

			Desacuerdo		Indeciso		Acuerdo	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Bases de la Inclusión								
1. Separar a los niños/as y jóvenes con NEE del resto de sus compañeros es injusto.	2.73	1.77	275	52.7	17	3.3	224	43
2. La educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias.	4.21	1.19	60	11.5	32	6.1	425	81.6
3. Todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidades de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno normalizado.	3.55	1.44	150	28.8	41	7.9	326	62.5
4. La educación inclusiva es también posible en educación secundaria.	4.03	1.23	55	10.6	51	9.8	405	77.8
5. La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes.	3.86	1.27	88	16.9	37	7.1	390	74.8
6. Soy partidario de la educación inclusiva.	4.12	1.18	48	9.2	55	10.6	412	79.1
7. Una atención adecuada de la diversidad requiere la presencia en el aula de otros docentes, además del personal del Departamento de Consejería Estudiantil. (DECE)	4.18	1.17	51	9.8	36	6.9	424	81.3
Total	26.71	6.23						
Formación y Recursos								
8. Tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).	3.04	1.47	214	41	65	12.5	231	44.4
9. Tengo tiempo suficiente para atender sus Necesidades Educativas Especiales (NEE).	2.83	1.38	243	46.7	58	11.1	183	40.9
10. Tengo suficientes recursos materiales para responder a sus necesidades.	2.24	1.23	330	63.3	83	15.9	99	19
Total	8.11	3.50						
Apoyos Personales								
11. Tengo la ayuda suficiente del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) del centro.	2.35	1.40	307	59	90	17.3	113	21.7
12. Tengo la ayuda suficiente del equipo psicopedagógico.	2.30	1.43	308	59.1	85	16.3	113	21.7
Total	4.65	2.64						

- **Formación y Recursos**

Tomando como referencia los valores de la escala detallados en el diseño metodológico, en el factor *Formación y Recursos* se encontró que la media fue de 8.11 ($DT= 3.50$) lo que evidenció que los respondientes carecen de la formación, el tiempo y los recursos materiales suficientes para enseñar adecuadamente al alumnado con NEE.

Las medias y los porcentajes de los ítems 8, 9,10 así lo reflejan. Un 41.1% del profesorado afirmó no contar con los recursos suficientes para responder a las necesidades educativas de sus alumnos (ítem 8) mientras que un 46.7% indicó no disponer del tiempo suficiente para atender dichas necesidades (ítem 9). El ítem 10 (“tengo suficientes recursos materiales para responder a sus necesidades”) es el que alcanzó el mayor porcentaje de desacuerdo (63.3%) con una media de 2.24 ($DT= 1.23$).

- **Apoyos personales**

En esta sección del cuestionario las puntuaciones totales en la escala podían oscilar entre 2 a 10 puntos, siendo de 2 a 6 apoyos personales insuficientes y de 7 a 10 apoyos suficientes. Se encontró que la puntuación total media del profesorado participante fue de 4,65 ($DT= 2.64$) evidenciando apoyos personales INSUFICIENTES para atender al alumnado con NEE.

Efectivamente, en cuanto a la valoración de los *apoyos personales* para atender a los alumnos con NEE se evidenció que tanto en los ítems 11 (59%) y 12 (59.1%) hay un alto porcentaje de desacuerdo, indicando que estos apoyos (profesor/a de pedagogía terapéutica y equipo psicopedagógico) son insuficientes para los profesores.

- **Coefficiente de correlación**

Analizando la correlación de Percepciones y actitudes con cada uno de los componentes del cuestionario II (Bases de la Inclusión, Formación & Recursos y apoyos

personales) se encontró que el coeficiente de correlación entre percepciones y actitudes con bases de la Inclusión es de 0,96 con formación y recursos es de 0,92 y con Apoyos personales es de 0,86 lo que indica una relación LINEAL entre estos factores, es decir a *mayor* bases, mayor formación o mayores recursos y apoyos, *más* favorables serán las percepciones y actitudes para la inclusión del alumnado con NEE.

Pregunta 2: ¿Cuáles son las prácticas en relación a la inclusión educativa de niños con necesidades educativas especiales en el aula de clase por parte de los profesores de primero a séptimo año de educación general básica de escuelas ordinarias fiscales, particulares y fiscomisionales?

Para responder esta pregunta de investigación se utilizó la *Escala de Adaptaciones de la Enseñanza* (Cuestionario-Parte III) compuesta por 21 ítems, la puntuación total de la Escala fue de 86.97 (DT= 10.21) pudiendo oscilar dichas puntuaciones entre 21 y 105, para determinar la frecuencia del uso de estrategias y prácticas inclusivas.

Los resultados para cada uno de los ítems del cuestionario se presentan en la Tabla No. 8 y los resultados de cada uno de los componentes se describen a continuación:

Tabla No.8 Prácticas educativas Inclusivas

	M	DT	N/AV		FR		S/CS	
			f	%	f	%	f	%
Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula								
1. Establezco normas, reglas y rutinas.	4.49	.84	8	1.5	63	12.1	446	85.6
2. Enseño al grupo-clase como un todo.	3.81	1.44	79	15.2	57	10.9	358	68.7
3. A la hora de planificar tengo en cuenta las necesidades del grupo y de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).	4.05	1.32	36	6.9	83	15.9	377	72.4
4. Dedico tiempo a volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimientos.	4.43	.94	16	3.1	48	9.2	449	86.2
TOTAL	16.78	3.07						

Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes

5. Explico y demuestro a mis alumnos cómo tienen que estudiar/ aprender.	4.67	.71	4	.8	36	6.9	480	92.2
6. Utilizo estrategias diversas para acaparar su atención en las explicaciones.	4.65	.61	4	.8	24	4.6	492	94.4
7. Les motivo.	4.67	.77	4	.8	24	4.5	485	93
8. Les enseño estrategias de memorización.	3.48	1.49	146	28.1	64	12.3	302	57.9
9. Verifico el dominio de los conceptos y/o habilidades previas en mis alumnos.	4.39	.83	12	2.3	52	10.1	453	86.9
10. Llevo un registro y control de su progreso.	4.48	.82	20	3.8	48	9.2	452	86.8
11. Tengo en cuenta los resultados de la evaluación para programar los contenidos y actividades siguientes.	4.50	.73	4	.8	40	7.7	472	90.6
12. Compruebo que los objetivos tienen el nivel de dificultad adecuado.	4.40	.80	20	3.8	44	8.4	456	87.5
TOTAL	35.24	4.15						
Estrategias de Agrupamiento								
13. Enseño de forma individual, en determinados momentos, a algunos alumnos.	4.16	1.01	52	9.9	52	10	416	79.8
14. Agrupo a mis alumnos en pequeños grupos (homogéneos o heterogéneos) dentro de clase para determinadas actividades.	4.09	1.05	56	10.7	60	11.5	404	77.5
15. Agrupo sólo a algunos alumnos de la clase para trabajar en parejas.	2.64	1.57	291	55.8	52	10	176	33.8
16. Agrupo a todos los alumnos de la clase en parejas.	3.50	1.43	163	31.3	76	14.6	280	53.7
17. Reajusto el espacio físico del aula en función de las actividades a realizar.	3.96	1.18	80	15.3	60	11.50	380	72.9
TOTAL	18.34	3.47						
Estrategias de Adaptación de las Actividades								
18. Descompongo las actividades en secuencias más simples.	4.24	.88	20	3.9	84	16.1	416	79.9
19. Propongo actividades de diversos niveles de exigencia.	4.13	.97	35	6.8	80	15.4	403	77.3
20. Preparo actividades diversas para llevar a cabo de forma simultánea.	4.17	.92	40	7.7	52	10.0	428	82.2
21. Diseño y preparo materiales alternativos.	4.13	1.02	44	15.7	68	13.1	405	77.8
TOTAL	16.67	2.66						

Para el componente *Estrategias de Organización y Manejo efectivo del aula* la puntuación total media fue de 16.78 (DT=3.07). En el componente *Estrategias de enseñanza y Evaluación de los aprendizajes* se obtuvo una media de 35.24 (DT=4.15), en cuanto a las *Estrategias de Agrupamiento* la puntuación media fue de 18.34 (DT= 3.47) y finalmente en el bloque de *Estrategias de Adaptación de las Actividades* la media fue de 16.67 (DT=2.66). Esto evidencia que las *Estrategias de enseñanza y Evaluación de los aprendizajes* son las prácticas inclusivas que utilizan con más frecuencia los profesores.

Entre las prácticas inclusivas utilizadas con mayor frecuencia se ubicaron: “establecer normas, reglas y rutinas” (ítem 1) “dedicar tiempo a volverá enseñar determinados conceptos y/o procedimientos” (ítem 4) así como todas las estrategias incluidas en el bloque de *Enseñanza y Evaluación de los aprendizajes* (ítems 5,6,7,9,10,11y 12) a excepción de la enseñanza de estrategias de memorización (ítem 8) que solo un 57.9 % de los respondientes afirmó practicarla.

El profesorado indicó utilizar con menor frecuencia las *Estrategias de agrupamiento*, entre estas se destaca “agrupar solo a algunos alumnos de la clase para trabajar en parejas” (ítem 15) siendo la menos implementada pues solo un 33.8% de los respondientes la ponían en práctica.

- **Pregunta 3: ¿Cómo influyen las percepciones y las actitudes del profesorado hacia la inclusión en las prácticas educativas inclusivas de profesores de primero a séptimo año de educación general básica?**

Se utilizó la prueba no paramétrica Chi cuadrado para responder la pregunta 3 de investigación y establecer el grado de relación entre las percepciones y actitudes de los docentes con las prácticas inclusivas en las aulas. Para esto, se relacionaron los ítems del cuestionario 1 *Percepciones del profesor acerca de la inclusión* con la frecuencia de cada una de las prácticas incluidas en la *Escala de Adaptaciones de la Enseñanza*.

Los resultados indican la existencia de una relación significativa ($p < 0.05$) entre ambos, específicamente en algunos ítems tales como “motivarlos” (ítem 7) con $p < 0.02$ y “reajustar el espacio físico del aula en función de las actividades” (ítem 17) con $p < 0.003$ así como los ítems relacionados al agrupamiento en parejas (ítem 15 y 16). Cabe resaltar que los profesores con percepciones y actitudes favorables utilizaron con mayor frecuencia las estrategias de agrupamiento a diferencia de aquellos que presentaron una actitud desfavorable. Evidenciando así que las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión, ya sean desfavorables o favorables, influyen significativamente en su práctica con el alumnado con NEE.

Discusión de Resultados

Al interpretar los principales resultados obtenidos y relacionarlos con la situación educativa actual, cabe resaltar que el total de la muestra nos indica que la participación del género femenino a nivel de la Educación General Básica es predominante y el mayor porcentaje del profesorado tienen un nivel de licenciatura (50.7 %). Los rangos de edad reflejan que la mayor cantidad de profesores del distrito 7 se encuentran en la etapa de madurez media (41 a 62 años) siendo el promedio de edad de los profesores de 43 años. Gran parte de los encuestados llevan ejerciendo la docencia por más de 17 años.

Esta información en cuanto a la edad de los maestros, formación y los años en la docencia se puede relacionar con la experiencia de los encuestados, las altas edades de los mismos indican que han sido educadores por varios años, por esto, se podría sostener que tienen una amplia experiencia y saber pedagógico. En educación, principalmente en materia de inclusión y como plantea la teoría de Messina (2008), la experiencia es una práctica consagrada, hecha habilidad, que convierte al docente en un “experto” y determina la variedad de sus estrategias de enseñanza.

Por lo tanto, la experiencia del profesorado parece ser un factor determinante en las actitudes y prácticas pedagógicas. Es decir, aquellos con más experiencia y años en la profesión, han tenido mayor posibilidad de encontrarse con NEE y buscar los medios, estrategias o recursos para responder a estas.

Sin embargo, a pesar de contar con varios años de experiencia docente, resulta interesante que entre los resultados un 90% del profesorado reconoce no tener gran experiencia con NEE, un 56.2% afirma no tener niños con NEE en sus aulas y solo una minoría (8%) ha trabajado en un aula de educación especial. Esto se puede relacionar con el conocimiento del profesorado de qué y cuáles son las NEE o los métodos para detectarlas en sus aulas, pues las NEE según Blanco (2006) están presentes en todas las aulas y constituyen el desafío de la escuela de hoy. Por esta razón, se puede suponer que, como hay poco conocimiento de las NEE estas no han podido ser detectadas en las aulas, esto nos lleva a reflexionar sobre cómo están trabajando estos profesores con dichos alumnos, si sus estrategias inclusivas son las adecuadas, y aún más importante, si tienen estudiantes que pasan desapercibidos pero que requieran de ayudas pedagógicas o servicios educativos especiales.

Por otra parte, entre el profesorado del distrito educativo 7 se evidencian percepciones y actitudes favorables hacia la inclusión y los principios que la sustentan. Sin embargo, los encuestados consideran no contar con la formación, el tiempo y los recursos materiales suficientes para enseñar adecuadamente al alumnado con NEE, las medias y los porcentajes así lo reflejan. Además, se evidenció que aquellos profesores que tenían suficientes recursos y apoyos se mostraban más positivos hacia la inclusión.

Se encontró también que el profesorado considera que los apoyos personales tales como profesor/a de pedagogía terapéutica y equipo psicopedagógico con el que cuentan las

escuelas del distrito educativo 7 son insuficientes para la inclusión de los alumnos con NEE.

En cuanto a prácticas inclusivas, los profesores afirman usar diversas estrategias y prácticas para responder a las NEE, siendo las más utilizadas las relacionadas con la enseñanza y evaluación de los aprendizajes tales como atraer la atención de los alumnos, motivarlos y consultar los resultados de evaluación para planificar, mientras que las menos utilizadas son las relacionadas con el agrupamiento de los estudiantes, como por ejemplo enseñar de forma individual, en determinados momentos, a algunos alumnos.

Estas estrategias utilizadas corresponden a las adaptaciones de la enseñanza (instructivas) que plantea Cardona (2003) las cuales son cambios o ajustes en la forma de enseñar del profesor aplicable para todo el alumnado y que no requieren modificaciones significativas del currículum.

Los resultados permiten confirmar la hipótesis del autor, quien afirma que los docentes optan por realizar adaptaciones que sirvan para todos los alumnos y tengan una integración fácil en la programación, prefiriendo las adaptaciones instructivas pues estas requieren menos preparación, consumen poco tiempo y benefician a todos los alumnos, de no reunir esas características, probablemente, el profesor no la incorporará a su práctica pedagógica.

Finalmente, los resultados evidenciaron que las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión, ya sean desfavorables o favorables, influyen significativamente en su práctica con el alumnado con NEE.

Lo antes dicho concuerda con Artavia (2005) quien afirma que las percepciones positivas o negativas, determinarán las actitudes del profesorado; condicionando así la forma de responder a la diversidad. Lo cual a su vez va en la línea investigativa de Beck (1981) quien plantea que la estructura de las experiencias y el esquema cognitivo de la persona

(docente) ejercerán un efecto profundo sobre sus diferentes emociones y modos de funcionamiento conductuales, existiendo una estrecha relación entre la percepción y las conductas del maestro.

A partir de los hallazgos del presente estudio se evidencia que el profesorado con actitudes favorables hacia la inclusión emplea con mayor frecuencia prácticas educativas inclusivas que aquellos maestros con una actitud desfavorable, en otras palabras, las actitudes favorables hacia la diversidad provoca que se realicen prácticas más inclusivas.

Conclusiones y Recomendaciones

De manera general se evidencian percepciones y actitudes favorables hacia la Inclusión en el profesorado local, sin embargo, el tiempo, apoyos personales y recursos materiales son insuficientes, así como aseguran no sentirse preparados ni tener la formación para responder a las NEE; siendo esto una dificultad con las que se enfrenta el profesorado en la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales.

Una actitud favorable y el uso de estrategias para la adaptación de la enseñanza no son suficientes si no se dispone los recursos adecuados para llevar a cabo la inclusión con garantías de éxito. Por tanto, los docentes demandan más preparación y recursos materiales y personales para poder desarrollar una educación inclusiva en las condiciones adecuadas.

Efectivamente, los profesores del distrito 7 tienen la actitud indicada para el éxito de la inclusión y están sensibilizados frente a las NEE, sin embargo, se les debe ofrecer todas las herramientas materiales, formación y apoyos personales necesarios para facilitar su trabajo, si no, se puede generar actitudes negativas hacia la inclusión producida por el desempeño de su labor en condiciones poco favorables.

Además, a partir de la presente investigación se puede concluir que en la actualidad el Ecuador apuesta por una educación inclusiva pero pese a las actitudes favorables del profesorado y los notables avances (sobre todo a nivel legislativo) la respuesta a las NEE

sigue enfrentando dificultades. Esta brecha existente entre el discurso legal y la situación educativa demanda la toma de medidas enfocadas en la percepción, formación, recursos, apoyos y prácticas del maestro, entendido como el eje central para el éxito o fracaso de la Inclusión.

Así mismo, se recomienda a las autoridades del sistema educativo tomar medidas enfocadas en el preparar al profesorado para la atención de estudiantes con NEE, tales como:

- Capacitar a los docentes en el conocimiento general de las principales NEE, su impacto en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos que las presentan.
- Generar conocimiento sobre la detección de las NEE.
- Dotar a los profesores con recursos materiales y apoyos para la atención de las NEE.
- Capacitar al profesorado en diversas estrategias para la adaptación de la enseñanza y del curriculum, para abordar la atención de los alumnos con NEE.

Se propone como otra recomendación poder replicar el presente estudio en otras provincias o cantones del país para analizar los resultados y poder compararlos. También se puede incluir en el estudio un mayor acercamiento a la realidad, mediante observaciones áulicas para ver en qué medida los profesores ponen en práctica las estrategias inclusivas que afirman utilizar, por tanto sería recomendable aumentar⁴ los instrumentos para la recolección de datos.

Futuras investigaciones deberían ir encaminadas a estudiar la eficacia de las políticas inclusivas actuales tanto a nivel local como nacional, con el objeto de conocer hasta qué punto están siendo aplicadas en las escuelas. Otras posibles líneas a seguir tras esta investigación podrían estar encaminadas a la exploración del nivel de conocimiento de los docentes en cuanto a las NEE y cómo las están identificando en las aulas. La naturaleza del fenómeno estudiado y su complejidad no se agotan en esta investigación. Otros estudios

pueden abordar el tema desde distintas perspectivas enriqueciendo el aporte de la presente investigación.

Por otra parte, cabe destacar la importancia de las educadoras iniciales y psicopedagogas en la atención a las NEE, pues en los primeros años escolares son quienes ponen la base del aprendizaje de los alumnos y son las encargadas de detectar aquellas dificultades que pueden experimentar los niños, con o sin discapacidad, en su proceso educativo.

Finalmente, está claro que el Ecuador se encuentra en un proceso de transformación hacia una educación que dé respuesta a la diversidad, para llevar esto a cabo es fundamental contar con políticas educativas eficaces, docentes sensibilizados y con herramientas para abordarla, sin estos elementos básicos es difícil que se concrete una plena inclusión que responda a las heterogeneidades presentes en las aulas.

- **Limitaciones del estudio**

Una de las principales limitaciones del presente estudio fue la cobertura de todos los distritos educativos del cantón Guayaquil, pues se asignó un distrito por cada integrante del Equipo de investigación, razón por la cual se pudo cubrir solo 6 distritos educativos; dejando los distritos 3, 6, 8, 10, 11,12 fuera de la investigación.

Así mismo, durante las primeras etapas de la investigación muchas escuelas no dieron la apertura para aplicar los cuestionarios lo cual retrasó el proceso de recolección de datos; siendo necesaria una carta de la Subsecretaría de Educación para que las escuelas se mostraran más accesibles en cuanto a compartir la información con la investigadora.

Por otra parte, teniendo en cuenta que la política legislativa que rige el sistema educativo se encamina hacia la inclusión de niños y niñas, existe la probabilidad de que los encuestados hayan podido dar respuestas consideradas “las esperadas” por parte del profesorado y la información acerca del uso de determinadas prácticas inclusivas puede no

ser lo que realmente sucede en el aula, por lo cual se recomendó observaciones áulicas como instrumento de recolección de datos para futuras investigaciones.

Teniendo en cuenta estas limitaciones, los resultados de este estudio presentan una aproximación bastante interesante a las percepciones y actitudes del profesorado Guayaquileño y a las diversas características de los profesores del distrito 7 constituyendo un aporte de la Universidad Casa Grande al Sistema Nacional de Educación y a futuras investigaciones en el ámbito educativo.

Bibliografía

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M. (2001). *Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia*. Cuadernos de pedagogía, 307. Madrid: Narcea

Artavia, J. M. (2005). *Actitudes de los docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas específicas*. Revista Pensamiento Actual, pp. 61-70. España.

Blanco, R. (2012). *Marco conceptual sobre educación inclusiva*. Buenas prácticas en educación inclusiva, pp. 15 - 24. Ecuador: Santillana.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Recuperado de: [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice de Inclusion.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf)

Cea D´Ancona Ma. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Tercera reimpresión. España: Editorial Síntesis S.A.

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. Recuperado de: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf

Congreso Nacional del Ecuador. (2003). *Código de la Niñez y Adolescencia*. Quito.

Congreso Nacional del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Ciudad Alfaro.

Dávila, P. y Naya, L. (2011). *Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina*. Buenos Aires: Editorial Granica.

Echeita, G. (2006). *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones*. Madrid: Narcea.

Echeita, G., & Verdugo Alonso, M.Á. (2012). *La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después: Valoración y prospectiva*. Recuperado de: <http://educacion.gob.ec/educacion-general-basica/>

Escribano A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión Educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. España: Narcea.

Fabara, E. (2013). *Estado del arte de la formación docente en el Ecuador*. Cuaderno 8 en Cuadernos del Contrato Social por la Educación–Ecuador. Quito: Activa.

Fundación Ecuador, PREAL, *Contrato Social por la Educación y Grupo Faro*. (2010). *Avance educativo*. Ecuador: Grupo Papelesa.

Gobierno del Ecuador. (2012). *Registro Oficial No. 754*. Recuperado de: <http://www.educacionlitoral.gob.ec/upload/reglamento%20a%20la%20LOEI.pdf>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición. México: Mc Graw Hill.

Ministerio de Educación. (2012). *Ley Orgánica de Educación*. Quito.

Ministerio de Educación. (2007). *Plan Nacional de Inclusión*. Quito.

Ministerio de Educación. (2011). *Módulo 1: Educación inclusiva y especial*. Quito.

Myers, D. (2005). *Psicología Social*. Octava Edición. México: McGraw-Hill Interamericana.

Rogoff, B. (1997). *Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje*, en: Wertsch, J.; del Río, P. Y Álvarez, A. (Eds.): *La mente sociocultural*. España.

Santos y Portaluppi. (2009). *Curso de Inclusión Educativa*. En M. d. Educación. Quito.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales*. UNESCO.

Verdugo, M. A. (2006). *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú.

ANEXOS

ANEXO 1: Cuestionario Original

Actitudes y Practicas del Profesorado relativas a la Inclusión

Este cuestionario trata de conocer los pensamientos y opiniones que tiene el profesorado acerca de la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en las aulas ordinarias, así como las estrategias que implementa para responder a dichas necesidades. Su colaboración es importante para conocer como se está desarrollando la inclusión en los centros educativos. Por eso le pedimos que responda a las preguntas que aparecen a continuación con la mayor sinceridad posible. Muchas gracias por su colaboración.

Parte I. Información Sociodemográfica

1. Edad: ____ años	2. Género: __ hombre __ mujer
3. Nivel más alto de formación recibida: __ diplomado/a en _____ __ licenciado/a en _____ __ doctor/a en _____ __ otros _____	4. Tipo de centro en el que ejerce la docencia: __ Privado __ Público __ Concertado
5. Localidad en que se ubica el centro: _____ _____ _____	6. Curso/s en que imparte docencia:
7. Materia/s que imparte(si procede):	8. Etapa/s __ E. Infantil __ E. primaria __ ESO __ Bachillerato
9. Años de experiencia docente:	10. ¿Ha estado al frente de algún aula de Educación Especial? __ si Numero de años ____ __ no
12 ¿Cuál es el nivel socio-económico familiar de sus alumnos? __ muy alto __ medio-alto __ bajo __ alto __ medio __ muy bajo __ medio-bajo	13 ¿Cómo diría que es el rendimiento académico general de sus alumnos con NEE? __ muy alto __ medio-alto __ bajo __ alto __ medio __ muy bajo __ medio-bajo

Parte II. Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusion (Cardona, Gomez-Canet y Gonzalez-Sanchez, 2000)

Ahora nos gustaría conocer las estrategias que habitualmente utiliza en clases

Le presentamos una serie de afirmaciones respecto al tratamiento educativo de la diversidad y la inclusión de los niños/as jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE) en el

aula ordinaria. Por favor, tome unos momentos para responder a las preguntas que se le formulan indicando el grado en que está de acuerdo o en desacuerdo con cada afirmación. Marque con X el número que corresponda.

NA= nada de acuerdo	PA= poco de acuerdo	I= indeciso	BA= bastante de acuerdo	MA= muy de acuerdo			
1	2	3	4	5			
Bases de la Inclusión			NA	PA	I	BA	MA
1. Separa a los niños/as y jóvenes con NEE del resto de sus compañeros es injusto.			1	2	3	4	5
2. La educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias.			1	2	3	4	5
3. Todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidades de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno normalizado.			1	2	3	4	5
4. La educación inclusiva es también posible en educación secundaria.			1	2	3	4	5
5. La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes.			1	2	3	4	5
6. Soy partidario de la educación inclusiva.			1	2	3	4	5
7. Una atención adecuada de la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes, además del profesor-tutor.			1	2	3	4	5
Formación y Recursos							
8. Tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE.			1	2	3	4	5
9. Tengo tiempo suficiente para atender a sus NEE.			1	2	3	4	5
10. Tengo suficientes recursos materiales para responder a sus necesidades.			1	2	3	4	5
Apoyos Personales							
11. Tengo la ayuda suficiente de/la profesor/a Profesor tutor del centro			1	2	3	4	5
12. Tengo la ayuda suficiente del equipo psicopedagógico.			1	2	3	4	5

Parte III. Escala de adaptaciones de la Enseñanza (Cardona, 2000)

Ahora nos gustaría conocer las estrategias que habitualmente utiliza en clases para favorecer la inclusión. Para cada una de las prácticas que figuran a continuación indique, por favor, la frecuencia con que las aplica en su aula.

N Nunca	AV A veces	F Frecuentemente	CS Casi siempre	S Siempre
1	2	3	4	5

Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del aula	N	AV	F	CS	S
1. Establezco normas, reglas y rutinas.	1	2	3	4	5

2. Enseño al grupo-clase como un todo.	1	2	3	4	5
3. A la hora de programar tengo en cuenta las necesidades del grupo y de los alumnos con NEE.	1	2	3	4	5
4. Dedico tiempo a volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimiento.	1	2	3	4	5
Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes					
5. Explico y demuestro a mis alumnos como tienen que estudiar/ aprender.	1	2	3	4	5
6. Utilizo estrategias diversas para acaparar su atención en las explicaciones.	1	2	3	4	5
7. Les motivo.	1	2	3	4	5
8. Les enseño estrategias de memorización.	1	2	3	4	5
9. Verifico el dominio de los conceptos y/o habilidades previas en mis alumnos.	1	2	3	4	5
10. Llevo un registro y control de su progreso.	1	2	3	4	5
11. Tengo en cuenta los resultados de la evaluación para programar los contenidos y actividades siguientes.	1	2	3	4	5
12. Compruebo que los objetivos tienen el nivel de dificultad adecuado.	1	2	3	4	5
Estrategias de Agrupamiento					
13. Enseño de forma individual, en determinados momentos, a algunos alumnos.	1	2	3	4	5
14. Agrupo a mis alumnos en pequeños grupos (homogéneo o heterogéneo) dentro de clase para determinadas actividades.	1	2	3	4	5
15. Agrupo a mis alumnos en pequeños de la clase para trabajar en parejas.	1	2	3	4	5
16. Agrupo a todos los alumnos de la clase en parejas.	1	2	3	4	5
17. Reajusto el espacio físico del aula en función de las actividades a realizar.	1	2	3	4	5
Estrategias de Adaptación de las Actividades					
18. Descompongo las actividades en secuencias más simples.	1	2	3	4	5
19. Propongo actividades de diversos niveles de exigencia.	1	2	3	4	5
20. Preparo actividades diversas para llevar a cabo de forma simultánea.	1	2	3	4	5
21. Diseño y preparo materiales alternativos.	1	2	3	4	5

¡GRACIAS POR SU COLABORACION!

ANEXO 2: Cuestionario Adaptado

Actitudes y Prácticas del Profesorado relativas a la Inclusión

La Universidad Casa Grande está desarrollando una investigación sobre las actitudes y prácticas del profesorado de educación básica en escuelas particulares, fiscales y fiscomisionales de Guayaquil, en acuerdo con la Universidad de Alicante. Solicitamos su colaboración para responder este cuestionario para conocer los pensamientos y opiniones que tiene el profesorado acerca de la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en las aulas ordinarias, así como las estrategias que implementa para responder a dichas necesidades. Su colaboración es importante para conocer como se está desarrollando la inclusión en los centros educativos. Por eso le pedimos, de la manera más comedida, que responda a las preguntas que aparecen a continuación con la mayor sinceridad posible. Muchas gracias por su colaboración.

Parte I. Información sociodemográfica

11. Edad: ____ años	12. Género: ____ hombre ____ mujer
13. Nivel más alto de formación recibida: <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Maestro/a normalista <input type="checkbox"/> Licenciado/a en _____ <input type="checkbox"/> Diplomado/a en _____ <input type="checkbox"/> Doctorado (Phd) en _____ <input type="checkbox"/> otros (especificar) _____	14. Tipo de centro en el que ejerce la docencia: <input type="checkbox"/> Particular <input type="checkbox"/> Fiscal <input type="checkbox"/> Fiscomisional
15. Jornada de la función de la institución Matutina _____ Vespertina _____	16. Sector o barrio en que se ubica la institución: _____ _____ _____
17. Años de experiencia docente: ____ año(s)	18. Materia/s que imparte(si procede): <input type="checkbox"/> Español <input type="checkbox"/> Matemáticas <input type="checkbox"/> Lenguaje <input type="checkbox"/> Sociales <input type="checkbox"/> Ciencias Naturales <input type="checkbox"/> Inglés <input type="checkbox"/> Valores <input type="checkbox"/> Computación <input type="checkbox"/> Cultura Física <input type="checkbox"/> Especiales (música, danza, pintura, etc) <input type="checkbox"/> Otras Cual(es): _____
19. Curso/s en que imparte docencia: <input type="checkbox"/> 1ro de Básica <input type="checkbox"/> 5to de Básica <input type="checkbox"/> 2do de Básica <input type="checkbox"/> 6to de Básica <input type="checkbox"/> 3ro de Básica <input type="checkbox"/> 7mo de Básica	20. ¿Ha tenido a su cargo algún aula de Educación Especial? <input type="checkbox"/> Si Número de años ____ <input type="checkbox"/> No

___ 4to de Básica	
21. ¿Cuál es el nivel socio-económico familiar de sus alumnos? ___ Muy alto ___ Medio-alto ___ Bajo ___ Alto ___ Medio ___ Muy bajo ___ Medio-bajo	22. ¿Cómo diría que es el rendimiento académico general de sus alumnos? ___ Muy alto ___ Medio-alto ___ Bajo ___ Alto ___ Medio ___ Muy bajo ___ Medio-bajo
23. ¿Tiene en su aula de clase niños con necesidades educativas especiales? ___ Si ___ No Cuántos _____	

Parte II. Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión (Cardona, Gómez-Canet y González-Sánchez, 2000)

Le presentamos una serie de afirmaciones respecto al tratamiento educativo de la diversidad y la inclusión de los niños/as con necesidades educativas especiales (NEE) en el aula ordinaria. Por favor, tome unos momentos para responder a las afirmaciones que se le formulan indicando el grado en que está de acuerdo, según la tabla que se presenta a continuación. Marque con X en el casillero que corresponda.

NA= nada de acuerdo	PA= poco de acuerdo	I= indeciso	BA= bastante de acuerdo	MA= muy de acuerdo
----------------------------	----------------------------	--------------------	--------------------------------	---------------------------

Bases de la Inclusión	NA	PA	I	BA	MA
13. Separar a los niños/as con NEE del resto de sus compañeros es injusto.					
14. La educación inclusiva favorece en los estudiantes el desarrollo de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias.					
15. Todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidades de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno común a todos los niños.					
16. La educación inclusiva es también posible en educación secundaria.					
17. La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes.					
18. Soy partidario/a de la educación inclusiva.					
19. Una atención adecuada de la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes, además del personal del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE).					
Formación y Recursos					
20. Tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con Necesidades Educativas Especiales (NEE)					
21. Tengo tiempo suficiente para atender sus Necesidades Educativas Especiales (NEE).					
22. Tengo suficientes recursos materiales para responder a sus necesidades.					
Apoyos Personales					
23. Tengo la ayuda suficiente del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) del centro.					

24. Tengo la ayuda suficiente del equipo psicopedagógico.					
---	--	--	--	--	--

Parte III. Escala de Adaptaciones de la Enseñanza (Cardona, 2000)

Ahora nos gustaría conocer las estrategias que habitualmente utiliza en clases para favorecer la inclusión. Para cada una de las prácticas que figuran a continuación indique, por favor, la frecuencia con que las aplica en su aula con una X en el casillero correspondiente.

N Nunca	AV A veces	FR Frecuentemente	CS Casi siempre	S Siempre
------------	---------------	----------------------	--------------------	--------------

Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del aula	N	AV	FR	CS	S
22. Establezco normas, reglas y rutinas.					
23. Enseño al grupo-clase como un todo.					
24. A la hora de planificar tengo en cuenta las necesidades del grupo y de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).					
25. Dedico tiempo a volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimientos.					
Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes					
26. Explico y demuestro a mis alumnos cómo tienen que estudiar/ aprender.					
27. Utilizo estrategias diversas para acaparar su atención en las explicaciones.					
28. Les motivo.					
29. Les enseño estrategias de memorización.					
30. Verifico el dominio de los conceptos y/o habilidades previas en mis alumnos.					
31. Llevo un registro y control de su progreso.					
32. Tengo en cuenta los resultados de la evaluación para programar los contenidos y actividades siguientes.					
33. Compruebo que los objetivos tienen el nivel de dificultad adecuado.					
Estrategias de Agrupamiento					
34. Enseño de forma individual, en determinados momentos, a algunos alumnos.					
35. Agrupo a mis alumnos en pequeños grupos (homogéneos o heterogéneos) dentro de clase para determinadas actividades.					
36. Agrupo sólo a algunos alumnos de la clase para trabajar en parejas.					
37. Agrupo a todos los alumnos de la clase en parejas.					
38. Reajusto el espacio físico del aula en función de las actividades a realizar.					
Estrategias de Adaptación de las Actividades					
39. Descompongo las actividades en secuencias más simples.					
40. Propongo actividades de diversos niveles de exigencia.					
41. Preparo actividades diversas para llevar a cabo de forma simultánea.					
42. Diseño y preparo materiales alternativos.					

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

ANEXO 3: Detalle de daptaciones realizadas al cuestionario original

Cuestionario original (Chiner, 2011, p. 293)	Cuestionario adaptado 2013	Detalle/Argumentación
<p>Este cuestionario trata de conocer los pensamientos y opiniones que tiene el profesorado acerca de la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en las aulas ordinarias, así como las estrategias que implementa para responder a dichas necesidades. Su colaboración es importante para conocer como se está desarrollando la inclusión en los centros educativos. Por eso le pedimos que responda a las preguntas que aparecen a continuación con la mayor sinceridad posible. Muchas gracias por su colaboración.</p>	<p>La Universidad Casa Grande está desarrollando una investigación sobre las actitudes y prácticas del profesorado de educación básica en escuelas particulares, fiscales y fiscomisionales de Guayaquil, en acuerdo con la Universidad de Alicante. Solicitamos su colaboración para responder este cuestionario para conocer los pensamientos y opiniones que tiene el profesorado acerca de la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en las aulas ordinarias, así como las estrategias que implementa para responder a dichas necesidades. Su colaboración es importante para conocer como se está desarrollando la inclusión en los centros educativos. Por eso le pedimos, de la manera más comedida, que responda a las preguntas que aparecen a continuación con la mayor sinceridad posible. Muchas gracias por su colaboración.</p>	<p>Se reformuló el objetivo del cuestionario (encabezado) con el fin de facilitar la comprensión de los encuestados y transmitir el propósito de la investigación.</p>
<p>Nivel más alto de formación recibida:</p> <ul style="list-style-type: none"> • diplomado/a en • licenciado/a en • doctor/a en • Otros. 	<p>Nivel más alto de formación recibida:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bachillerato • Maestro/a normalista • Licenciado/a en • Diplomado/a en • Maestría • Doctorado (Phd) • otros(especificar) 	<p>En dicho ítem se aumentaron los niveles “bachillerato” y “maestro normalista” pues estos niveles de formación y titulaciones obtenidas responden a los perfiles de los profesores que laboran en Instituciones Pedagógicas locales y a las oportunidades de formación docente en el Ecuador.</p>
<p>Tipo de centro en el que</p>	<p>Tipo de centro en el que</p>	<p>Se modificaron los términos</p>

Cuestionario original (Chiner, 2011, p. 293)	Cuestionario adaptado 2013	Detalle/Argumentación
ejerce la docencia: <ul style="list-style-type: none"> • Privado • Público • Concertado 	ejerce la docencia: <ul style="list-style-type: none"> • Particular • Fiscal • Fiscomisional 	“privado” “público” “concertado” por los términos “particular”, “fiscal”, “fiscomisional” según la nomenclatura utilizada y definida en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), Capítulo VII, Art. 53.- Tipos de instituciones.
No consta.	Jornada de la función de la institución: <ul style="list-style-type: none"> • Matutina • Vespertina 	Se agregó una pregunta sobre la jornada a la que responde dicho profesorado con el fin de especificar el horario de trabajo de las Instituciones Educativas participantes en el estudio.
Curso/s en que imparte docencia:	Curso/s en que imparte docencia: <ul style="list-style-type: none"> ___ 1ro de Básica ___ 2do de Básica ___ 3ro de Básica ___ 4to de Básica ___ 5to de Básica ___ 6to de Básica ___ 7mo de Básica 	Se especificaron los cursos/niveles a los que imparte docencia la unidad de estudio (profesores primero a séptimo año de Educación General Básica) acorde a la nomenclatura utilizada y definida en el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), vigente desde el 26 de julio de 2012
Etapa/s <ul style="list-style-type: none"> • E. Infantil • E. primaria • ESO • Bachillerato 	Eliminada.	Debido a que la población a la que se dirige la presente investigación es la Educación General Básica no fue necesaria la pregunta número ocho del cuestionario original, por lo que se suprimió.
	¿Tiene en su aula de clase niños con necesidades educativas especiales? <ul style="list-style-type: none"> • Si • No • Cuántos 	Se aumentó una pregunta con el fin de identificar si los maestros perciben o consideran tener niños con NEE en sus aulas y cuántos.

Cuestionario original (Chiner, 2011, p. 293)	Cuestionario adaptado 2013	Detalle/Argumentación
Escala de Calificación: NA= nada de acuerdo (1) PA= poco de acuerdo (2) I= Indeciso (3) BA= Bastante de Acuerdo (4) MA= muy de acuerdo (5)	Escala de Calificación: NA= nada de acuerdo PA= poco de acuerdo I= Indeciso BA= Bastante de Acuerdo MA= muy de acuerdo	Acogiendo las sugerencias del profesorado participante en el pilotaje y para mayor comprensión para la realización del cuestionario, se suprimieron los números de escala de calificación de la Parte II (Cuestionario de Percepciones del profesorado acerca de la inclusión) y la Parte III (Escala de adaptaciones de la enseñanza).
Todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidades de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno normalizado.	Todos los alumnos, incluso aquéllos con discapacidades de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno común a todos los niños.	Se cambió el término “normalizado” a “común a todo los niños” pues este no es familiar y resulta confuso para los participantes del estudio.
Tengo la ayuda suficiente de/la profesor/a Profesor tutor del centro	Tengo la ayuda suficiente del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) del centro.	Se cambió el término “profesor tutor” por “Departamento de Consejería Estudiantil (DECE)” en las preguntas del cuestionario original debido a que es la nomenclatura propuesta por el Ministerio de Educación para las funciones del Departamento de Consejería Estudiantil, acorde al Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, vigente desde el 26 de julio de 2012.
Una atención adecuada de la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes, además del profesor-tutor.	Una atención adecuada de la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes, además del personal del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE).	Se cambió el término “profesor tutor” por “Departamento de Consejería Estudiantil (DECE)” en las preguntas del cuestionario original debido a que es la nomenclatura propuesta por el Ministerio de Educación

Cuestionario original (Chiner, 2011, p. 293)	Cuestionario adaptado 2013	Detalle/Argumentación
		para las funciones del Departamento de Consejería Estudiantil, acorde al Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural vigente desde el 26 de julio de 2012.
Tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE.	Tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con Necesidades Educativas Especiales (NEE)	Se especificó el significado de las siglas NEE utilizando el nombre completo “Necesidades Educativas Especiales”.
Tengo tiempo suficiente para atender sus NEE.	Tengo tiempo suficiente para atender sus Necesidades Educativas Especiales (NEE).	Se especificó el significado de las siglas NEE utilizando el nombre completo “Necesidades Educativas Especiales”.

Tabla No6. Adaptaciones al instrumento

