



**Percepciones de los docentes hacia la Inclusión Educativa
en la Universidad de las artes de Guayaquil**

Tesista: Rosario V. Saona Lozano

Tesis previa a la obtención del título de Magister en
Educación con Mención en Educación Inclusiva

Guía de Tesis: MEd. Andrea Sotomayor Medina

Guayaquil, septiembre de 2019

Índice

| | |
|---|----|
| Agradecimientos | 9 |
| Resumen | 10 |
| Glosario de abreviaturas y símbolos | 12 |
| Introducción | 13 |
| Revisión de la literatura | 19 |
| Educación inclusiva | 19 |
| Diversidad como componente en la educación inclusiva | 21 |
| Educación inclusiva en el contexto universitario | 23 |
| El docente universitario frente a la inclusión educativa | 25 |
| Percepciones del docente hacia la educación inclusiva | 27 |
| Competencias de los docentes frente a la inclusión educativa | 29 |
| Factores que influyen en la percepción del docente | 31 |
| Objetivos de la investigación | 35 |
| Objetivo general | 35 |
| Objetivos específicos | 35 |
| Preguntas o hipótesis de investigación | 35 |
| Metodología de la investigación | 36 |
| Diseño de la investigación | 36 |
| Población y muestra | 36 |
| VARIABLES DE ESTUDIO: | 38 |
| Instrumentos y procedimientos | 41 |
| Validez y confiabilidad de los instrumentos | 44 |

| | |
|--|-----|
| Índice de Validez del contenido del instrumento | 44 |
| Resultados | 47 |
| Discusión, conclusiones y recomendaciones | 90 |
| Referencias Bibliográficas | 94 |
| ANEXOS | 104 |
| Anexo 1: Carta de consentimiento | 104 |
| Anexo 2: PIAD | 105 |
| Anexo 3: Versión final adaptada al contexto..... | 108 |
| Anexo 4: Cálculo del Alfa de Cronbach | 111 |

Índice de tabla

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Número de docentes por departamento de la institución | 36 |
| Tabla 2 Número de docentes por departamento | 38 |
| Tabla 3. Variables de Investigación y operacionalización. | 39 |
| Tabla 4. Rangos de análisis de percepciones acerca de los planteamientos de la inclusion y la atencion a la diversidad | 42 |
| Tabla 5. Rangos de análisis de percepciones acerca de los contenidos formativos sobre atención a la diversidad e inclusión del plan de estudios. | 42 |
| Tabla 6. Rangos de Análisis de percepciones acerca de las competencias necesarias para la atención necesarias para la atención a la diversidad de todo el alumnado | 43 |
| Tabla 7. Rangos de puntajes para la interpretación del Cuestionario: Escala de Percepciones acerca de la Inclusión y Atención a la Diversidad (PIAD). | 43 |
| Tabla 8. Caracterización de la muestra | 47 |
| Tabla 9. Porcentajes por pregunta: Percepciones acerca de los planteamientos de la inclusión y atención a la diversidad. | 48 |
| Tabla 10. Porcentajes por pregunta: Percepciones acerca de los Contenidos Formativos sobre Atención a la Diversidad e Inclusión del Plan de Estudios. | 52 |
| Tabla 11. Porcentajes por pregunta: Percepciones acerca de las Competencias Necesarias para la Atención a la Diversidad de todo el Alumnado. | 54 |
| Tabla 12. Percepciones acerca de los planteamientos inclusivos Vs. Género. | 59 |
| Tabla 13. Prueba de Chi Cuadrado: Planteamientos acerca de la Inclusión y atención a la diversidad Vs. Género | 60 |
| Tabla 14. Percepciones acerca de los planteamientos acerca de la Inclusión y atención a la diversidad Vs. Edad..... | 60 |
| Tabla 15 . Prueba de Chi Cuadrado: Percepciones acerca de los planteamientos acerca de la Inclusión y atención a la diversidad Vs. Edad..... | 61 |

| | |
|--|----|
| Tabla 16. Percepciones acerca de los planteamientos acerca de la Inclusión y atención a la diversidad Vs. Grado académico | 61 |
| Tabla 17. Prueba de Chi Cuadrado: Percepciones acerca de los planteamientos acerca de la Inclusión Vs. Grado Académico | 62 |
| Tabla 18. Percepciones acerca de los planteamientos acerca de la Inclusión y atención a la diversidad Vs. Unidad Académica..... | 62 |
| Tabla 19. Prueba Chi cuadrado Percepciones sobre los planteamientos acerca de la inclusión y la atención a la diversidad Vs. Unidad Académica..... | 63 |
| Tabla 20. Percepciones acerca de los planteamientos acerca de la Inclusión y atención a la diversidad Vs. Años de docencia. | 64 |
| Tabla 21. Prueba de Chi Cuadrado: Percepciones acerca de los planteamientos acerca de la Inclusión y atención a la diversidad Vs. Años de docencia..... | 64 |
| Tabla 22. Percepciones acerca de los planteamientos acerca de la Inclusión y atención a la diversidad Vs. Capacitación certificada en pedagogía o métodos educativos | 65 |
| Tabla 23. Prueba de Chi Cuadrado: Percepciones acerca de los planteamientos acerca de la Inclusión y atención a la diversidad Vs. Capacitación certificada en pedagogía o métodos educativos | 66 |
| Tabla 24. Percepciones acerca de los planteamientos acerca de la Inclusión y atención a la diversidad Vs. Algún tipo de contacto con personas con discapacidad..... | 66 |
| Tabla 25. Prueba de Chi Cuadrado: Percepciones acerca de los planteamientos acerca de la Inclusión y atención a la diversidad Vs. Algún tipo de contacto con personas con discapacidad..... | 67 |
| Tabla 26. Percepciones acerca de los Contenidos Formativos sobre Atención a la diversidad e Inclusión del Plan de Estudio Vs. Género | 67 |
| Tabla 27. Prueba de Chi Cuadrado: Percepciones acerca de los Contenidos Formativos para la atención a la diversidad e Inclusión del Plan de Estudio Vs. Género | 68 |
| Tabla 28. Percepciones acerca de los Contenidos Formativos para la atención a la diversidad e Inclusión del Plan de Estudio Vs. Edad..... | 68 |

| | |
|--|----|
| Tabla 29. Prueba de Chi Cuadrado: Percepciones acerca de los Contenidos Formativos para la atención a la diversidad e Inclusión del Plan de Estudio Vs. Edad..... | 69 |
| Tabla 30. Percepciones acerca de los Contenidos Formativos para la atención a la diversidad e Inclusión del Plan de Estudio Vs. Grado Académico | 69 |
| Tabla 31. Prueba de Chi Cuadrado: Percepciones acerca de los Contenidos Formativos para la atención a la diversidad e Inclusión del Plan de Estudio Vs. Grado Académico | 70 |
| Tabla 32. Percepciones acerca de los Contenidos Formativos para la atención a la diversidad e Inclusión del Plan de Estudio Vs. Unidad académica | 70 |
| Tabla 33. Prueba de Chi Cuadrado: Percepciones acerca de los Contenidos Formativos para la atención a la diversidad e Inclusión del Plan de Estudio Vs. Unidad Académica | 71 |
| Tabla 34. Percepciones acerca de los Contenidos Formativos para la atención a la diversidad e Inclusión del Plan de Estudio Vs. Años de docencia | 72 |
| Tabla 35. Prueba de Chi Cuadrado: Percepciones acerca de los Contenidos Formativos para la atención a la diversidad e Inclusión del Plan de Estudio Vs. Años de docencia | 72 |
| Tabla 36. Percepciones acerca de los Contenidos Formativos para la atención a la diversidad e Inclusión del Plan de Estudio Vs. Capacitación certificada en pedagogía o métodos educativos | 73 |
| Tabla 37. Prueba de Chi Cuadrado: Percepciones acerca de los Contenidos Formativos para la atención a la diversidad e Inclusión del Plan de Estudio Vs. Capacitación certificada en pedagogía o métodos educativos | 73 |
| Tabla 38. Percepciones acerca de los Contenidos Formativos para la atención a la diversidad e Inclusión del Plan de Estudio Vs. Algún tipo de contacto con personas con discapacidad..... | 74 |
| Tabla 39. Prueba de Chi Cuadrado: Percepciones acerca de los Contenidos Formativos para la atención a la diversidad e Inclusión del Plan de Estudio Vs. Algún tipo de contacto con personas` con discapacidad | 74 |
| Tabla 40. Percepciones acerca de las Competencias Necesarias para la Atención a la Diversidad de todo el Alumnado Vs. Género | 75 |

| | |
|--|----|
| Tabla 41. Prueba de Chi Cuadrado: Percepciones acerca de las Competencias Necesarias para la Atención a la Diversidad de todo el Alumnado Vs. Género | 76 |
| Tabla 42. Percepciones acerca de las Competencias Necesarias para la Atención a la Diversidad de todo el Alumnado Vs. Edad | 76 |
| Tabla 43. Prueba de Chi Cuadrado: Percepciones acerca de las Competencias Necesarias para la Atención a la Diversidad de todo el Alumnado Vs. Edad..... | 77 |
| Tabla 44. Percepciones acerca de las Competencias Necesarias para la Atención a la Diversidad de todo el Alumnado Vs. Grado académico | 77 |
| Tabla 45. Prueba de Chi Cuadrado: Percepciones acerca de las Competencias Necesarias para la Atención a la Diversidad de todo el Alumnado Vs. Grado Académico | 78 |
| Tabla 46. Percepciones acerca de las Competencias Necesarias para la Atención a la Diversidad de todo el Alumnado Vs. Unidad Académica | 78 |
| Tabla 47. Prueba de Chi Cuadrado: Percepciones acerca de las Competencias Necesarias para la Atención a la Diversidad de todo el Alumnado Vs. Unidad Académica..... | 79 |
| Tabla 48. Percepciones acerca de las Competencias Necesarias para la Atención a la Diversidad de todo el Alumnado Vs. Capacitación certificada en pedagogía o métodos educativos | 80 |
| Tabla 49. Prueba de Chi Cuadrado: Percepciones acerca de las Competencias Necesarias para la Atención a la Diversidad de todo el Alumnado Vs. Capacitación certificada en pedagogía o métodos educativos | 80 |
| Tabla 50 . Percepciones acerca de las Competencias Necesarias para la Atención a la Diversidad de todo el Alumnado Vs. Algún tipo de contacto con personas con discapacidad | 81 |
| Tabla 51. Prueba de Chi Cuadrado: Percepciones acerca de las Competencias Necesarias para la Atención a la Diversidad de todo el Alumnado Vs. Algún tipo de contacto con personas con discapacidad..... | 81 |
| Tabla 52. Percepción favorable o desfavorable, hacia la Inclusión y Atención a la Diversidad Vs. Género..... | 82 |

| | |
|---|----|
| Tabla 53 . Prueba de Chi Cuadrado: Percepción favorable o desfavorable, hacia la Inclusión y Atención a la Diversidad Vs. Género | 83 |
| Tabla 54. Percepción favorable o desfavorable, hacia la Inclusión y Atención a la Diversidad Vs. Edad | 83 |
| Tabla 55. Prueba de Chi Cuadrado: Percepción favorable o desfavorable, hacia la Inclusión y Atención a la Diversidad Vs. Edad | 83 |
| Tabla 56. Percepción favorable o desfavorable, hacia la Inclusión y Atención a la Diversidad Vs. Grado académico..... | 84 |
| Tabla 57. Prueba de Chi Cuadrado: Percepción favorable o desfavorable, hacia la inclusión y atención a la diversidad Vs. Grado académico | 84 |
| Tabla 58. Percepción favorable o desfavorable, hacia la inclusión y atención a la diversidad Vs. Unidad académica | 85 |
| Tabla 59. Prueba de Chi Cuadrado: Percepción favorable o desfavorable, hacia la inclusión y atención a la diversidad Vs. Unidad Académica..... | 85 |
| Tabla 60. Percepción favorable o desfavorable, hacia la inclusión y atención a la diversidad Vs. Años de docencia..... | 86 |
| Tabla 61. Prueba de Chi Cuadrado: Percepción favorable o desfavorable, hacia la inclusión y atención a la diversidad Vs. Años de docencia | 86 |
| Tabla 62 Percepción favorable o desfavorable, hacia la inclusión y atención a la diversidad Vs. Capacitación certificada en pedagogía o métodos educativos | 87 |
| Tabla 63. Prueba de Chi Cuadrado: Percepción favorable o desfavorable, hacia la inclusión y atención a la diversidad Vs. Capacitación certificada en pedagogía o métodos educativos | 87 |
| Tabla 64. Percepción favorable o desfavorable, hacia la inclusión y atención a la diversidad Vs. Algún tipo de contacto con personas con discapacidad | 88 |
| Tabla 65. Prueba de Chi Cuadrado: Percepción favorable o desfavorable, hacia la inclusión y atención a la diversidad Vs. Algún tipo de contacto con personas con discapacidad | 89 |

Agradecimientos

Agradezco a Dios por su infinita misericordia que me ha permitido tener a mi lado personas que me apoyaron en todo este proceso. A mis padres Jacinto y Jesús por ser un ejemplo a seguir. A mi esposo Edinson por su apoyo y comprensión. A mis hijas, Nebraska por su paciencia y amor que me fortalece día a día, y a Valeria millón gracias, por tanto, eres parte importante de este logro. A mi tutora de tesis Andrea gracias por su guía y paciencia.

Resumen

La presente tesis tiene como objetivo general describir las percepciones de los docentes de la Universidad de las Artes en relación a la inclusión y atención a la diversidad. Se realizó una investigación de enfoque cuantitativo de alcance descriptivo-correlacional y su tipo de diseño es no experimental, con una muestra de 176 docentes. La recolección de datos se realizó aplicando una Escala de percepciones acerca de la inclusión y la atención a la diversidad (PIAD) adaptado al contexto ecuatoriano.

Los resultados de la percepción de los docentes evidenciaron respuestas interesantes en la variable de la unidad académica, el Departamento de Nivelación Emblemática muestra un resultado de percepción muy favorable, debido a que es el lugar donde se realiza un análisis profundo a los estudiantes para así poder derivarlos al bienestar estudiantil a todos los que presentan una necesidad educativa especial. Sin embargo, también se adjunta a estos resultados los docentes con menos años de experiencia, demostrando cuáles son los docentes capaces de atender a la diversidad. Además, existe una correlación entre las dimensiones presentadas con la percepción hacia la discapacidad, la mayoría de los docentes no cuentan con algún contacto con una persona con discapacidad.

Palabras Claves: percepción, docentes, universidad, diversidad, educación inclusiva.

Abstract:

This thesis has as a general objective to describe the perceptions of teachers of the Universidad de las Artes in relation to inclusion and attention to diversity. An investigation was conducted of quantitative approach and of descriptive-correlational scope and its type of design is not-experimental, with a sample of 176 teachers. The collection of data was carried out by applying a Perceptions Scale about inclusion and attention to diversity (PIAD) and adapted to the Ecuadorian context.

The results of the teacher's perception showed a great difference between the responses of the academic unit, because the Department of Emblematic Leveling shows a very favorable perception result, however, teachers with less years are also attached to these results of teaching, demonstrating which are the teachers capable of attending to diversity. In addition, there is a correlation with the perception towards disability, because most teachers do not have any contact with a person with disabilities.

Keywords: perception, teachers, university, diversity, inclusive education.

Glosario de abreviaturas y símbolos

CACES: Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

DUA: Diseño universal del aprendizaje.

EPT: Educación para Todos.

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

OEA: Organización de Estados Americanos.

ONU: Organización de las Naciones Unidas.

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)

Introducción

La diversidad se refleja a través de aspectos como cultura, economía, lengua, etnia, religión, clase, género o discapacidad, los cuales deben ser respetados y considerados no como un obstáculo sino como elementos que enriquecen el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo un reto para todos los centros educativos desde nivel básico hasta superior, dar una adecuada atención a la diversidad de los estudiantes. En el ámbito educativo, se suman los desafíos constantes a los que se deben enfrentar la inclusión para fomentar una sociedad igualitaria y de respeto a los derechos.

En este contexto, es fundamental el papel del profesor para desarrollar un entorno educativo basado en sólidos valores, guiar procesos de enseñanza en el aula de clases, atender y dar respuesta a las necesidades educativas, valorando las diferencias individuales, para enriquecer su práctica docente. Por consiguiente, brindar un entorno pedagógico donde sea primordial el respeto a los demás, con el objetivo de construir y reforzar el aprendizaje en la comunidad educativa. Hablar de dar atención a la diversidad, implica que en las instituciones educativas se busque el desarrollo de un ambiente de igualdad cuyo fin sea garantizar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Para abordar el tema acerca de la percepción de los docentes hacia la inclusión educativa, es importante iniciar con el análisis del contexto internacional. A nivel mundial, La United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization identifica cuatro elementos claves en el contexto educativo, el primero es el reconocimiento a la inclusión como un proceso, el segundo la eliminación de barreras, el tercero la participación de todos los estudiantes frente a la inclusión y el cuarto recalca considerar a los grupos vulnerables, que se encuentran en riesgos de marginación y exclusión social (Unesco, 2003). En la Conferencia Mundial de Salamanca (1994) se estableció que los centros educativos constituyen los principales espacios para combatir cualquier tipo de discriminación, para lograr una sociedad inclusiva y

una educación efectiva para todas las personas. La educación es un tema prioritario para todos los organismos internacionales, pero, así como se destaca su pertinencia, también concuerdan en que faltan elementos claves que faciliten la inclusión a nivel educativo (Ainscow, 2004; Paya, 2010; Abellán, de Haro y Escarbajal, 2010).

La Declaración Universal de Derechos Humanos y los diversos acuerdos internacionales dan suma importancia al derecho de una educación de calidad para todos, sin exclusión alguna, teniendo como base la libertad de expresión, igualdad y respeto a la diversidad, teniendo como eje la educación como un derecho indispensable que para su desarrollo y respeto se necesita la participación de toda la sociedad (Sarto y Venegas, 2009).

Es importante resaltar los estudios de Moraña, López, Aguilar, Vega y Romo (2013) que en el contexto español destacan que las formas de percibir la inclusión constituyen elementos clave para comprender los procesos que se vivencian en las aulas de clase y de esta manera poder detectar problemas. En el caso de los docentes, cuando existen percepciones negativas o desfavorables hacia los fundamentos de la inclusión educativa y atención a la diversidad, da lugar a barreras que fomentan la exclusión, puesto que se crean desigualdades en los procesos de aprendizaje, desatención a necesidades educativas como consecuencia de buscar y crear homogeneidad en contextos en los que se tiene diversidad de condiciones.

En América Latina se hace hincapié en la educación inclusiva e intercultural. Sin embargo, no todos los países siguen las mismas normativas o los mismos mecanismos de trabajo en el ámbito docente. Se brinda seguimiento y apoyo por parte de unidades de orientación y bienestar, pero, en ocasiones, es el único soporte que se da a la labor del profesor; lo que da origen a diversos problemas porque no existen estrategias o programas para atender a la diversidad en el aula de clases o planes de acción para atender las necesidades educativas del estudiante (Ainscow, 2005; Paya, 2010).

En Ecuador, como política gubernamental se elaboró el plan nacional “Educación para todos”; el cual mediante el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes desarrollan beneficios para los niños, niñas, jóvenes, adultos y adultas con el fin de favorecer a las personas vulnerables y marginadas por la economía y la sociedad (Pedroza y Villalobos, 2014).

Actualmente, existe un importante referente de organismos evaluadores como el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior (CACES), encargado de coordinar el acceso de los estudiantes promoviendo la inclusión por parte de los docentes mediante obligaciones y normativas propuestas a las diferentes universidades, para asegurar los acondicionamientos y adaptaciones de accesos, como rampas y elevadores, así como becas económicas y adecuaciones curriculares con el fin de concretar el ideal de educación para todos a nivel superior (Espinoza, Gómez y Cañedo, 2012). Tobar (2012) sostiene que, en Ecuador, las acciones vinculadas a dar atención a la diversidad en la educación superior, se encuentran todavía en “gestación”, puesto que persisten problemáticas como falta de capacitación docente para atender la diversidad, currículos desactualizados, falta de equipamiento direccionado a necesidades educativas, exceso de estudiantes en las aulas, desconexión entre las TIC y las prácticas docentes, entre otros.

En el contexto local, se destacan estudios realizados en la Universidad Laica Vicente Rocafuerte (ULVR) y la Universidad de Guayaquil (UG), en donde se abordó el tema de la inclusión y las perspectivas de los docentes. La ULVR realizó un proyecto en la Facultad de Ciencias de la Educación enfocando como meta garantizar la inclusión en la universidad y se destacó que para el desarrollo de los procesos es fundamental tomar en consideración las percepciones de profesores y docentes respecto a los procesos inclusivos que se vivencian en las aulas (Bodero y Terranova, 2012).

Carchi (2013), en sus estudios realizados en la Universidad de Guayaquil, abordó la inclusión educativa en la formación de docentes, recalcando que en la actualidad se requieren profesores capacitados para la inclusión, ya que, de esta manera, no solo se estaría cumpliendo con la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), sino que se prioriza la atención a la diversidad en las unidades educativas, evidenciando que el docente tiene un rol fundamental en la formación social, siendo ellos quienes deben tener una visión clara frente a la diversidad para poder desarrollar actividades pedagógicas que den atención a las necesidades educativas de sus alumnos.

Para alcanzar una inclusión plena, se debe propender que los docentes formen estudiantes que puedan expresar sus aspiraciones, emociones, vivencias, experiencias e ideas sin importar su cultura, etnia, religión o capacidad. Es importante que los profesores en su formación pedagógica conozcan cómo desarrollar metodologías que no sean estáticas, sino que contemplen los contextos y necesidades de sus estudiantes, es decir, es fundamental que los profesores desarrollen competencias para atender la diversidad (Fernández, Briones y Cedeño, 2016). Para la consecución de estas metas, es imprescindible que el docente tenga una percepción favorable respecto a los planteamientos de la educación inclusiva, entendiendo la importancia de la cooperación como clave en los procesos inclusivos ya que, si bien un profesor puede tener bases para abordar la diversidad, en caso de desconocer una metodología debe apoyarse en sus pares para poder afrontar las situaciones que puedan ocurrir (Torres, Lissi, Grau, Salinas, y Silva, 2013).

La presente investigación se realizó en la Universidad de las Artes, que, desde su creación en el año 2013, ha recibido a estudiantes con diferentes necesidades educativas especiales, dando apertura a la igualdad de oportunidades. La Universidad de las Artes en su estructura y desarrollo cumple con la reglamentación de contar con la Unidad de Bienestar Universitario, la cual se encarga de promover el respeto y los derechos humanos, fomentando las becas

económicas a estudiantes por necesidades educativas especiales y alto rendimiento académico. También ha implementado adaptaciones de acceso físico, como rampas, eliminación de barreras arquitectónicas, iluminación y sonoridad. Se seleccionó esta institución para el estudio debido a la experiencia de la investigadora como profesora en dicha entidad, donde desde sus reflexiones, los docentes consideran que requieren capacitarse, que necesitan mayor estímulo por parte de la institución.

El ámbito de estudio es la educación superior; en este sentido la LOES determina que el Estado debe fomentar la igualdad de oportunidades y plenitud de acceso a la educación universitaria (Pedroza y Villalobos, 2014).

Con base a los argumentos expuestos, se desarrolló una investigación con enfoque cuantitativo, mediante la aplicación del instrumento: Escala de percepciones acerca de la inclusión y la atención a la diversidad (PIAD) Diseñada por Cardona y Paz (2012), adaptada al contexto ecuatoriano, la cual aborda temas vinculados a los contenidos formativos y las competencias necesarias para la atención a la diversidad por parte de los docentes. El objetivo es recopilar la información necesaria para analizar las percepciones de los docentes de la Universidad de las Artes respecto a los fundamentos de la inclusión educativa, sus competencias hacia la inclusión y bases formativas recibidas. Para la recopilación de información y la ejecución de la investigación se obtuvo el consentimiento informado por parte de las autoridades de la Universidad de las Artes (Anexo 1).

Es importante resaltar que los principales beneficiarios serán los docentes y la comunidad educativa de la Universidad de las Artes. Los resultados servirán para analizar la percepción de los docentes en el período 2018 – 2019, y los datos recolectados podrán servir de base para realizar estrategias direccionadas a la inclusión educativa en el contexto universitario.

Además, los resultados contribuirán a la reflexión de la institución participante y al sistema

educativo en general, pues a partir de los resultados obtenidos de la presente investigación se podrán tomar medidas necesarias. Los resultados no podrán ser generalizados a otras universidades debido a que representarán directamente a los docentes de dicha institución y sus percepciones favorables o desfavorables hacia la inclusión educativa.

Revisión de la literatura

Educación inclusiva

Actualmente, la educación ha tenido grandes avances en temas vinculados al respeto de los derechos, accesibilidad e inclusión, permitiendo que la diversidad en las aulas de clases sea vista como una fortaleza y no como un problema; sin embargo, todavía se mantienen barreras que afectan la participación y desarrollo de aprendizajes. En este sentido, La UNESCO (2006), determina que una educación inclusiva involucra el desarrollo de procesos que busquen eliminar todas aquellas barreras que atenten contra la participación y el aprendizaje de los estudiantes. Para poner en práctica esta definición, la UNESCO desarrolló una estrategia denominada Educación para Todos (EPT), la cual tiene como objetivo primordial el desarrollo de sistemas educativos inclusivos (Lledo y Arnaiz, 2010).

El enfoque de EPT forja sus bases en sensibilizar a la sociedad y garantizar el acceso a una educación sin discriminación, además promueve capacitaciones especializadas a docentes. Cabe recalcar que la formación de los educadores es de gran importancia dentro del enfoque de la educación inclusiva; sus materiales, adaptaciones curriculares y demás factores sirven de base para el desarrollo de todos los procesos educativos (Casado, 2012). Flores, García y Romero (2017) destacan que el docente es la persona indicada para desafiar los estereotipos y generar equidad y justicia dentro de un aula de clases promoviendo el cambio y respeto a la diversidad.

El desarrollo de una educación inclusiva constituye un paso trascendental en el avance de cada país, el objetivo es transformar el aula tradicional en un aula en la cual se trabaje con las diferentes capacidades que se presentan, ámbito en el cual, los docentes deben estar en la capacidad de atender las necesidades de los estudiantes (Arnaiz y López, 2016). La educación inclusiva tiene como misión eliminar la exclusión de todo tipo, la que puede surgir por distinciones de clase social, económica, etnia, lengua, religión, cultura, raza o género, el

enfoque inclusivo hace hincapié en el perenne respeto a los derechos, recalcando que la inclusión es un proceso que no tiene fin (Ainscow, 2017).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2007), afirma que la base de todo proceso inclusivo dentro de la educación debe basarse en la equidad, contemplando que los centros educativos tienen la responsabilidad de acoger y responder a las necesidades de los estudiantes con base en la labor de los docentes y dando importancia a los demás miembros de la comunidad educativa; representando en conjunto un apoyo fundamental para el estudiante. El desarrollo de un enfoque inclusivo en la educación se fortalece si se lo mantiene con responsabilidad, equidad y justicia basándose siempre en los valores humanos (Duran y Climent, 2017).

Ainscow, Booth y Dyson (2006) determinan a la inclusión como un valor social, un derecho relevante que toda persona debería tener, así como el derecho a la vida o la igualdad entre todos, siendo la raíz de la prevención a la discriminación, exclusión y violencia para así promover cambios educativos. La inclusión no se refiere solo a estudiantes con necesidades educativas especiales; la inclusión significa promover y dar mejores oportunidades a todos los alumnos en igualdad de condiciones.

Es importante resaltar algunos ejes a considerar en la educación inclusiva: Primero, en las transformaciones que se deben generar dentro de las instituciones se tiene que considerar el derecho al acceso a la educación para todos los estudiantes. El segundo no son solo las metodologías, sino el conocimiento que deben adquirir los docentes vinculado a la cultura, las políticas, valores y lenguajes de los estudiantes. El tercero lleva consigo las acciones que se deben realizar frente a la justicia y la equidad. Por último, el cuarto eje, extiende el compromiso que todas las personas deben adquirir con la igualdad, combatiendo la exclusión dada en cualquier espacio educativo (Escudero, 2012).

La inclusión conlleva tiempo y aprendizaje, eliminación de barreras, participación y progreso del docente y los estudiantes. Las prácticas educativas están compuestas de tres claves, la primera, es la organización dentro del aula de clases, la segunda, son las adaptaciones curriculares que se deben de tener para cualquier tipo de necesidad educativa que surja, y, por último, las diversas metodologías y técnicas que se deben utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje sin discriminaciones ni exclusiones (Muntaner, 2014).

Diversidad como componente en la educación inclusiva

La diversidad se encuentra presente desde los inicios de la vida, estableciéndose en identidades, factores ambientales o biológicos. Actualmente se ha convertido en un tema de interés, abordando aspectos como género, culturas, etnias, religiones, capacidades, lenguas y grupos sociales. Sin embargo, se presenta un grave problema en la sociedad cuando en diferentes contextos, principalmente en el ámbito educativo, se busca evitar e incluso excluir al que es identificado como “diferente” o al que no cumple las características referidas como “normales”, dando como resultado exclusiones severas y marginación. La educación inclusiva es un compromiso y una responsabilidad que involucra dar acceso y cobertura a la diversidad, cuya base son los valores, los principios de igualdad y los derechos humanos (Correa, Sierra y Álzate, 2015).

Es indispensable construir una cultura educativa que reconozca a la diversidad como un elemento enriquecedor, que no sea vista como un problema, sino más bien que sea reconocida y valorada como una condición humana. Para lograrlo se necesita que las universidades abandonen el modelo pedagógico donde las diferencias son separadas, para pasar a una enseñanza inclusiva que dé respuesta a las necesidades de los estudiantes para hacerlos sentir partícipes, respetados y reconocidos por sus habilidades y talentos. Los estudiantes que se forman en un ámbito universitario en el cual se valora y respeta la diversidad, se muestran motivados y al reconocerse como importantes para la institución, concentran de mejor manera

sus esfuerzos en el desarrollo de habilidades y su involucramiento para con la sociedad, mostrando actitudes positivas como autoconfianza y mayores habilidades sociales (Amaro, Méndez y Mendoza, 2014; Sebastián, 2018).

Naranjo, Robles y Navarro (2007) expresan que las instituciones, para dar atención a la diversidad, deben fomentar el apoyo entre todos los miembros y contemplar la interrelación de tres ejes: el aprendizaje enriquecido enfocado en que el desarrollo de prácticas se contemplen en las clases mediante la diversidad a través de metodologías que potencien el trabajo en equipo y la resolución de problemas; teniendo en consideración los otros dos ejes, el contexto social y personal de los estudiantes para poder estructurar mecanismos de trabajo en las instituciones que respondan a las características y vivencias de sus estudiantes, con el fin de no caer en el error de implementar programas que responden a otros contextos creando desconexiones con la realidad que se vivencia.

Se ha convertido la universidad en uno de los lugares más propensos a que se genere la diversidad y no solo por la variedad de títulos académicos por parte de los docentes sino también por los estudiantes quienes ingresan con el objetivo de cursar una carrera profesional, donde tendrán que estar en un aula de clases recibiendo conocimiento con un grupo de personas que pueden pensar diferente, comportarse diferente, y ver las cosas de manera diferente (Poblete, 2018).

Uno de los principales factores que influye en poder dar atención a la diversidad en el ámbito educativo es la presencia o ausencia de profesores capacitados para atender la diversidad ya que cuando en su formación los docentes no han recibido bases para este fin, en lugar de fomentar el respeto a la diversidad, se pueden dar condiciones que promueven la exclusión; lo cual pone de manifiesto el debate sobre qué enseñar cuando hay diversidad, qué hacer si en la formación docente no se reciben bases para atender a la diversidad o si los

profesores, al no ser docentes de profesión, pueden traer falencias metodológicas que originen brechas, estos elementos refieren a que se debe trabajar en la formación docente si se desea realmente fortalecer la atención a la diversidad en el ámbito educativo (Martín, Villalobos, Muñoz y Wyman, 2017).

Educación inclusiva en el contexto universitario

La LOES, en el artículo 26, establece que la educación es un derecho para todas las personas, donde se garantiza la igualdad y equidad de las personas, tomando en cuenta la inclusión como un factor indispensable. La educación inclusiva desde sus inicios adoptó los valores y el principio de equidad como respuesta a las diversas dificultades a las que se enfrenta.

La educación inclusiva tiene como protagonista al docente ejerciendo facultades de liderazgo dentro de una universidad, quien gracias a su accionar es capaz de transformar y construir bases para el desarrollo de procesos inclusivos en la comunidad siempre que sus prácticas pedagógicas estén centradas en atender la diversidad de sus estudiantes (Correa, Bedoya y Agudelo, 2015).

En las universidades, lo principal para llevar a cabo la inclusión son las acciones determinantes logradas mediante la participación activa de todos los docentes y estudiantes. La educación requiere que haya una aportación hacia las acciones favorables de todos los docentes, fomentando la importancia de la diversidad dentro de las instituciones educativas (Reznik, 2012). La pluralidad y diversidad en una Universidad está direccionada hacia la flexibilidad, aceptación, tolerancia y respeto sobre cualquier diferencia que pueda resultar. Se debe de tomar en cuenta también el aspecto afectivo, como la comprensión, sensibilidad y el agrado al trabajar con los estudiantes (Peralta, 2016).

En el ámbito de formación universitaria, al mencionar las necesidades educativas no solo se debe referir a los estudiantes sino a la pedagogía que deberían incluir los docentes. Las universidades deben ser el motor de las transformaciones educativas, siendo los docentes los que adquieran el compromiso para que puedan obtener una formación necesaria mediante los estudios y así defender la perspectiva que se le debe dar al entorno educativo (Loyola, Camerón, Rodríguez, Gainza, & Sánchez, 2014).

Ninguna universidad es igual a otra, cada una tiene sus políticas, normativas, ideologías e incluso pueden darse diferencias producto de su situación geográfica. La diversidad implica la aceptación y convivencia que es generada en la actualidad en los centros educativos, donde se debe dar importancia al respeto y tolerancia hacia todas las personas (Urbina y Alfaro, 2017). El mayor reto para las universidades es generar estrategias para atender a la diversidad de sus estudiantes, y el elemento clave para concretar la inclusión y eliminar la exclusión en el aula de clases corresponde a los docentes; tanto en su formación, sensibilización y aceptación a los diversos cambios que trae consigo la inclusión. Sin embargo, las universidades no cuentan en sus planificaciones con adaptaciones curriculares, materiales o medios de aprendizaje que beneficien cualquier necesidad de algún estudiante (Molina, Bedoya y Sánchez, 2011).

Brito y Mansilla (2017) refieren que una universidad inclusiva es aquella en donde la enseñanza, los logros, el aprendizaje y el bienestar emocional y físico de cada persona es lo primordial, en donde se toma en cuenta la diversidad de estudiantes, sus necesidades y su participación dentro de la institución. El punto de vista que crea el docente sobre los estudiantes se convierten en expectativas que van a influir en su desempeño personal, laboral y social. En donde va a poner en práctica su formación profesional frente a la inclusión educativa. Sin embargo, cada universidad debe revisar constantemente sus normativas y prácticas educativas para poder constatar que se está planteando la inclusión en todo el entorno del estudiante.

La universidad necesita estar compuesta por docentes, que estén formados referente a la inclusión educativa, donde no sean un reproductor de lo que dice un libro sino más bien que sean orientadores de aprendizaje, que tengan constantes capacitaciones para así poder aumentar sus habilidades, experiencias y saberes, cuyo objetivo siempre sería el contribuir activamente a la calidad de la docencia de la institución (Torello, 2012).

El docente universitario frente a la inclusión educativa

La inclusión educativa por parte de los docentes es una tarea, que presentan dificultades para lograr una participación plena y obtener el aprendizaje de todos los estudiantes. Invertir en profesores capacitados es una prioridad para las universidades, aumentar la calidad de enseñanza equitativa para que el profesorado sea calificado como representantes de calidad y así todos puedan beneficiarse de la educación inclusiva (Guijarro, 2011).

Un gran desafío al que se enfrentan los docentes es atender a la diversidad dentro del aula de clase, debido a que ningún estudiante es igual a otro; en sus actividades pedagógicas, pueden surgir situaciones que requieran algún tipo específico de acción, por lo cual se necesita que sea capaz de manejar metodologías o adaptaciones necesarias para responder a las necesidades del estudiante y a los diferentes problemas que pueden surgir dentro de un aula de clases. Muchos de esos problemas pueden causar impacto emocional en los docentes, al punto de generar crisis o una desestabilización de su identidad profesional, afectando el rol que debe desarrollar dentro de una institución educativa (Mena, 2013).

Hernández (2015) enfatiza que el docente debería recibir o realizar un diagnóstico previo de sus estudiantes, para que, antes de iniciar con sus clases, pueda tener presente con claridad si deben realizarse adaptaciones físicas y/o curriculares, indispensables para que se eliminen barreras que atenten contra la participación y aprendizaje de los alumnos. En este sentido es importante indicar que esto no significa solo realizar los ejercicios o algún tema dirigidos a

cierto tipo de estudiantes, no debe ser solo con ellos, sino más bien debe ser una metodología que incluya a todos, dando apertura a la diversidad y motivando a los estudiantes por aprender.

Es indispensable que los docentes cuenten con una pedagogía con enfoque inclusivo, la cual significa que se encuentren preparados para los desafíos y responsabilidades que deben asumir en su involucramiento y colaboración en el proceso de enseñanza. Los educadores tienen la responsabilidad de ejercer funciones de apoyo para facilitar el progreso de aprendizaje y la participación del estudiante, orientando a las familias para que puedan comprometerse con la comunidad educativa y el entorno sociofamiliar (Marchesi, Blanco y Hernández, 2014).

Es importante indicar que, en muchas ocasiones, los docentes expresan frustración al sentirse inseguros de ser capaces de enfrentarse a la inclusión, tienen temor de no poder desarrollar la pedagogía adecuada. La percepción del docente tiene que ver con la predisposición que él tiene para atender las necesidades educativas, es más probable que el educador que tiene sus valores claramente establecidos pueda generar iniciativas para mejorar el desempeño institucional y en definitiva potenciar la creación de ambientes inclusivos en las instituciones educativas (García, 2017).

El docente universitario debe contar con elementos cognitivos, los elementos conductuales y elementos afectivos, siendo los cognitivos las creencias de los individuos, los conductuales son las respuestas o acciones y afectivos son los sentimientos de las personas, los mismos que van a intervenir en la percepción favorable o desfavorable del docente. Por consiguiente, los tres componentes son indispensables para el desarrollo de la inclusión (Villoria y Fuentes, 2015).

En la actualidad, a pesar de que se argumenta mucho sobre la inclusión educativa y las diversas preguntas relacionadas, entre las que se encuentra cómo se deben atender las necesidades de los estudiantes en los centros educativos sigue siendo un tema debatido, pero sin importar las posturas, el docente siempre es la pieza fundamental para satisfacer esas necesidades (Fernández, 2013). La inclusión produce nuevas etiquetas para los sujetos dentro del campo educativo, en donde hace hincapié en darle importancia a entender que la inclusión significa ofertar el mejor servicio de calidad e igualdad por parte del docente para cualquier estudiante (Yarza, 2011).

Percepciones del docente hacia la educación inclusiva

La percepción es definida como una extracción o selección de información relevante para cada persona. Según la teoría Gestalt no se obtiene información sensorial sino más bien regula lo sensorial, permitiendo que se formen propios juicios y conceptos sobre algún tema definido (Oviedo, 2004). Dentro de la inclusión educativa se presentan percepciones favorables y desfavorables.

El docente se propone así mismo tener una percepción favorable hacia la inclusión educativa, significa tener aceptación hacia la diferencia, la enseñanza y solución a los problemas que le van a surgir dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje con el estudiante, mostrando optimismo al integrarse de manera beneficiosa. Los actores educativos por otro lado al mostrar percepción desfavorable se ven afectadas las adaptaciones curriculares debido a que en muchas ocasiones les resulta difícil la implementación generando problemas para satisfacer las necesidades de los estudiantes (Torres, Liss, Grau, Salinas, Silva y Onetto, 2013).

Artavia (2005) identifica diferentes actitudes que puede desarrollar un docente frente a la diversidad, como el escepticismo; en el cual el docente no cree que la diversidad de resultado,

el rechazo; donde se expresa un pensamiento y opinión negativa, la ambivalencia; siendo aceptados por pesar o lástima, optimismo empírico; el docente toma la iniciativa de incluir al estudiante y la responsabilidad social; donde el profesor da la apertura al cambio y valora al ser humano demostrando una práctica docente efectiva.

La percepción del docente varía en función del contacto con los estudiantes, los profesores más capacitados frente a la inclusión son los de educación especial, ellos muestran buena disposición hacia la diversidad. La preparación del educador es predictor de las actitudes positivas, el docente no está preparado o formado ni siente que tiene la capacidad específica para atender las exigencias educativas que se presentan en la actualidad. La mejora de percepción favorece al cambio de expectativas fomentando el bienestar de la comunidad educativa (Pérez, de la Rosa, del Carmen, Márquez & de la Rosa, 2016).

Alegre (2010) en sus aportaciones señala las capacidades del docente para la atención a la diversidad de los estudiantes, las cuales son; capacidad reflexiva, aprendizaje colaborativo, comunicación, actividades de enseñanza y la de ser tutor en un aula de clases, cuyo propósito es modificar las adaptaciones curriculares, generar redes de apoyo y desarrollar estrategias que favorezcan la inclusión educativa dentro del entorno donde se desenvuelve el docente.

Para que existan cambios en el modelo educativo actual, donde se debe incluir la diversidad, es necesario que el docente adquiera competencias como las capacidades para valorar y beneficiar a la educación, diseñando o implementando estrategias organizativas que promuevan la cooperación con el fin de darle mejora a los propósitos del profesional (de la Rosa, Cáceres y Martínez, 2018). Existen universidades que necesitan tener a las adaptaciones como una clave fundamental para la atención a la diversidad y que debe ser considerada como uno de los pilares básicos dentro de una universidad, teniendo una percepción favorable a la

implementación de adaptaciones instructivas, estrategias de enseñanza y aprendizaje y adaptaciones curriculares, tomando en cuenta el clima educativo (Villoria y Fuentes, 2015).

El docente debe estar compuesto de aspectos afectivos y habilidades sociales. No solo se necesita conocimiento o enseñanza sino también se necesita tener una percepción favorable y sentimientos positivos para asegurar un ambiente inclusivo, si la percepción del docente es positiva va a obtener interés por parte del estudiante y mejoramiento en su proceso de aprendizaje. Los docentes que manifiestan una percepción favorable hacia la diversidad de los estudiantes generando aceptación y respeto a todas las personas e incluso lo toman como un reto para su desarrollo profesional como profesores (Ruiz y Palomino, 2015).

Competencias de los docentes frente a la inclusión educativa

Las competencias necesarias para un docente enfrentarse a la inclusión educativa son la innovación, formación continua, conocimiento sobre las normas educativas, comprensión de contenidos, adquisición de materiales para cualquier necesidad educativa, evolución y el desarrollo de las practicas inclusivas. La principal competencia del docente dentro del aula de clases es deshacer cualquier tipo de exclusión y adaptarse e involucrarse en la inclusión plena de todos los estudiantes, con el fin de tener como resultado una percepción favorable por parte de profesores y estudiantes frente a la diversidad y que puedan sentirse cómodos e incluso lograr que lo vean como una oportunidad para enriquecer su carrera profesional, cuyo objetivo de la formación del educador se centra totalmente en las diversas demandas que genera la educación, como lo es la inclusión (Castillo, 2016).

Furman (2013) indica que los docentes para poner en práctica su enseñanza que desea impartir requiere de competencias, las mismas que son necesarias en la evolución del docente. El docente necesita de cuatro requisitos para poder cumplir las competencias, las cuales son; primero, una prueba de eficiencia para saber que debe cambiar, segundo, prueba de existencia

para que el docente pueda experimentar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, tercero, prueba de capacidad para que se pueda dar su propio criterio y, por último, sostenibilidad sobre el tiempo a desarrollar las prácticas educativas.

Para el docente la innovación es una competencia compleja debido a la inclusión que se debe dar dentro de una institución educativa. Se considera que la innovación es un proceso que debe empezar desde la universidad, es decir desde la formación de aprendizaje que tienen los docentes. Al no poder cumplir con dicha competencia se vuelve una dificultad para el desarrollo de aprendizaje del estudiante evitando que se construya un nuevo conocimiento. La innovación curricular se ha convertido en una necesidad para la comunidad, por lo cual, se requiere de una transformación en las prácticas educativas de todos los profesores (Díaz, 2010).

Leal y Cárdenas (2014) plantean, que un centro educativo incluyente necesita generar una formación continua a docentes y el conocimiento sobre las normativas frente a grupos vulnerables. En sus estudios realizados pudo concluir que los docentes consideraban a la inclusión como una manera de responder a la vulnerabilidad de la sociedad, pero aun así reconocían la necesidad de una asesoría para que puedan formarse profesionalmente. Y, por último, los docentes manifiestan que es importante también que ellos adquieran material o herramientas didácticas necesarias para la inclusión.

Cada docente tiene su propia disciplina y para poder impartirla tiene que cumplir con competencias como; la comprensión de contenidos, estrategias efectivas durante la enseñanza, óptica curricular para saber las condiciones de la disciplina, conocimiento del origen de dificultades que se pueden generar en un aula de clases, materiales educativos que sean adaptables a las necesidades, y por último, conocimiento sobre el tratamiento a cualquier barrera que se enfrenten los estudiantes (Duque, Celis, Díaz y Gómez, 2014).

La formación de docentes es una prioridad en pleno siglo XXI, para eso es necesario creer, poder y estar dispuestos a lograr la diversidad de sus estudiantes como un derecho en donde se pueda observar y sentir la comprensión y respeto. El principal problema en la formación de profesionalismo del docente es el replicar sus modelos pedagógicos que le impartieron en las instituciones superiores, cuando más bien se debería estar expuesto a cualquier cambio o transformación para potenciar una educación de calidad (Calvo, 2013).

El docente debe evolucionar en: la creación o transformación de culturas en el centro educativo donde ejerce, la elaboración y aplicación de normativas inclusivas, y por último el desarrollo de las prácticas inclusivas dentro del aula de clases. Hay motivos por el cual un docente necesita desarrollar la inclusión como su bienestar emocional, su calidad como docente, su desarrollo como profesional dentro del ámbito educativo y su rol como emisor de conocimiento beneficiando siempre al estudiante (Vélez, López y Gonzales, 2017).

Factores que influyen en la percepción del docente

En la percepción del docente se encuentran como factores influyentes la falta de experiencia, paradigmas, el lugar, la materia impartida, formación del docente, título profesional, el entorno, el factor ambiental, formación académica y la falta de ajustes curriculares. La percepción hacia la inclusión es un factor determinante dentro de la práctica educativa del docente. Si hay percepción favorable, el docente va a ser capaz de enfrentarse a cualquier dificultad que se genere en un aula de clases. Angenscheidt y Navarrete (2017), aseguran que hay tres puntos claves para obtener una percepción positiva, las cuales son lograr la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, tener un objetivo en común y el apoyo institucional.

Para Florian & Linklater, (2010), la falta de experiencia por parte del docente influye en la percepción obteniendo un punto de vista negativo, que trae como consecuencia la

categorización hacia los estudiantes según su clasificación de diferencias, concibe la diversidad como una dificultad para el aprendizaje, es decir para él es un problema, donde es necesario derrumbar barreras para el involucramiento, obtener colaboración por parte del educador y la interacción entre todos los estudiantes en un aula de clases.

Frente a la inclusión influyen los paradigmas en la percepción del docente y a la visión que se le da a la educación, los cuales significan que son un ejemplo o modelo seguido por la sociedad, como las prácticas educativas discriminativas que van en contra de formar un aula de clases o un centro educativo inclusivo. Para cambiar estos paradigmas se necesita volver a formar el proceso de enseñanza y aprendizaje en las instituciones, en donde se elimine cualquier tipo de barrera social dentro del establecimiento donde ejerza ese docente (Cornejo, Castro, Castañeda y Castro, 2014).

Según Avalos, Cavada, Pardo y Sotomayor (2010) el lugar influye en la percepción del profesional, incluso varía según la universidad, estudiantes, ciudad o país y hasta la asignatura que se va a impartir, todas estas diferencias deben siempre tener como base la determinación del profesor de que ante todo elemento que pueda influir en sus percepciones lo fundamental es propender la búsqueda de eliminación de barreras que atenten contra el aprendizaje y la participación de los estudiantes. la identidad del docente se configura según el entorno donde se desarrolle, y según las relaciones interpersonales.

Bejarano y Mateos (2014) sustentan que la formación del docente y el título profesional son necesarios, se puede observar cómo se presenta en los profesores una percepción desfavorable hacia el respeto de los valores y los derechos humanos, al no contar con una formación. A esto se adjunta, como algunos docentes se ven afectados por las políticas de la institución donde se encuentran trabajando, sus creencias, emociones, su carrera profesional y su carácter influyen directamente en sus procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de las

aulas de clases. Las características de los estudiantes, los recursos, el tiempo disponible, la formación y capacitación de los docentes, son factores que influyen no solo en la percepción del docente sino también en las estrategias utilizadas (Garzón, Calvo y Orgaz, 2016).

Bernal (2013) sostiene que se debe generar incentivos a las instituciones que muestren calidad y prácticas de inclusión por parte de los directivos y docentes construyendo una convivencia sana llena de creatividad y respeto. El factor ambiental en la comunidad educativa es el principal obstáculo de la inclusión, los sistemas educativos en la actualidad premian según el rendimiento de la institución, pero se necesita un equipo de apoyo que fortalezca el entorno en que se desenvuelven los estudiantes como parte de la logística en un centro educativo.

La formación académica del docente es un factor determinante que puede actuar negativamente en la percepción hacia la inclusión, tomando en cuenta el carácter, la enseñanza recibida y la metodología didáctica de su formación (Hernández, Urrea, San Martín, López y Fernández, 2017). La inclusión educativa para obtener la máxima calidad requiere de una formación de docentes basada en valores, conocimientos y percepción positiva, referente a la justicia y equidad (Álvarez y Buenestado, 2015).

Según Molina (2015), la falta de ajustes curriculares y orientaciones para responder a las necesidades educativas se convierte en una barrera para poner en práctica la inclusión. Como resultado de sus investigaciones se constató la falta de conexión por parte de los docentes y padres de familia, cada uno de ellos trabajan por separado y eso trae consigo la falta de comunicación dentro del aula de clases y el hogar.

Los docentes juegan un papel importante a la hora de abordar los diferentes problemas que puedan resultar en la integración de estudiantes. Para el progreso de una comunidad no basta en tomar en cuenta la ética o los valores, tampoco es suficiente presentar nuevos

recursos a los docentes. Sino más bien guiarnos en: las normas, ideas, creencias y percepciones frente a la inclusión son aspectos fundamentales que direccionan el accionar docente hacia la inclusión (González, Martín, Poy y Jenaro, 2016).

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Describir las percepciones de los docentes de la Universidad de las Artes en relación a la inclusión y atención a la diversidad.

Objetivos específicos

Establecer las percepciones de los docentes de la Universidad de las Artes respecto a los planteamientos de la inclusión y atención a la diversidad.

Establecer las percepciones de los docentes de la Universidad de las Artes acerca de los contenidos formativos sobre atención a la diversidad e inclusión del plan de estudios cursado durante su formación.

Establecer las percepciones de los docentes de la Universidad de las Artes acerca de las competencias necesarias para la atención a la diversidad del alumnado.

Explorar los factores personales y contextuales que influyen en las percepciones de los docentes respecto a la inclusión educativa.

Preguntas o hipótesis de investigación

¿Cuáles son las percepciones de los docentes de la Universidad de las Artes respecto a los planteamientos de la inclusión educativa y atención a la diversidad?

¿Cuáles son las percepciones de los docentes de la Universidad de las Artes acerca de los contenidos sobre atención a la diversidad recibidos en su formación?

¿Cuáles son las percepciones de los docentes de la Universidad de las Artes acerca de las competencias necesarias para la atención a la diversidad del alumnado?

¿Qué relación existe entre los factores personales y contextuales de los docentes y sus percepciones frente a la inclusión educativa?

Metodología de la investigación

El presente estudio tiene un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo-correlacional y su tipo de diseño es no experimental. Es cuantitativo porque su estudio se da a través de análisis donde se genera un proceso estadístico mediante datos (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Y es descriptivo-correlacional debido a que se detalla acerca de las percepciones de los docentes mediante la descripción de sus variables y sus relaciones.

Diseño de la investigación

La presente investigación es no experimental porque no se manipulan las variables, sino que se estudian tal como se manifiestan. El diseño de la investigación es transaccional o transversal debido a que se analizarán las variables en un momento único (Hernández, Fernández & Baptista, 2010)

Población y muestra

La población para esta investigación son los docentes de la Universidad de las Artes de la ciudad de Guayaquil. Se ha tomado en cuenta todos los docentes de la institución. A continuación, se presenta el número de docentes de acuerdo a cada departamento institucional, esta información fue proporcionada por el Vicerrectorado Académico:

Tabla 1. *Número de docentes por departamento de la institución*

| Número de docentes por departamento | | |
|--|------------------|------------|
| Área | #Docentes | % |
| Departamento de lenguas extranjeras | 11 | 6,2 |
| Departamento de nivelación emblemática | 12 | 6,8 |
| Escuela de artes escénicas | 23 | 13 |
| Escuela de artes sonoras y musicales | 47 | 26,6 |
| Escuela de artes visuales | 23 | 13 |
| Escuela de cine | 24 | 13,6 |
| Escuela de Literatura | 13 | 7,3 |
| Unidad transversal de teorías críticas y practicas experimentales en artes | 24 | 13,6 |
| Total general | 177 | 100 |

Muestra:

El muestreo realizado es probabilístico estratificado, debido a que se utilizó la fórmula para conocer el tamaño de la muestra conociendo el tamaño de la población, en el caso de la Universidad de las artes, son 177 docentes. Para calcular el tamaño de la muestra se utilizó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{Z^2 P Q N}{E^2 (N-1) + Z^2 P Q}$$

En la cual se decidió utilizar un margen de error del 5%, para lo cual se asocia un nivel de confianza del 1,96.

$$n = \frac{(1,96)^2 (0.50) (0.50) (176)}{(0.05)^2 (176-1) + (1,96)^2 (0.50) (0.50)}$$

$$n = 121$$

n= Tamaño de la muestra

z= Nivel de confianza (1,96)

P= Probabilidad de que ocurra el evento (50%)

Q= Probabilidad de que no ocurra el evento (50%)

N= Población (177 docentes)

E=Margen de Error (5%)

A continuación, se presenta la estratificación de la muestra teniendo en consideración el porcentaje de cada número de docentes por departamento.

Tabla 2. Número de docentes por departamento

| Número de docentes por departamento | | |
|---|------------|-----------------------|
| Área | % | # Docentes |
| Departamento de lenguas extranjeras | 6,2 | 8 |
| Departamento de nivelación emblemática | 6,8 | 8 |
| Escuela de artes escénicas | 13 | 16 |
| Escuela de artes sonoras y musicales | 26,6 | 32 |
| Escuela de artes visuales | 13 | 16 |
| Escuela de cine | 13,6 | 16 |
| Escuela de Literatura | 7,3 | 9 |
| Unidad transversal de teorías críticas y practicas experimentales en artes | 13,5 | 16 |
| Total general | 100 | 121 |

Variables de estudio:

Flores (2014) afirma que una variable es una propiedad que puede ser medida y observada, se puede aplicar a personas, animales, objetos, situaciones y acontecimientos. Se determinaron las siguientes variables: Las percepciones de los docentes de la Universidad de las Artes hacia inclusión educativa y atención a la diversidad, según lo que determina la escala empleada y los factores personales y contextuales de los docentes.

Tabla 3. Variables de Investigación y operacionalización.

| Variables | Conceptualización | Operacionalización | Indicadores y Dimensiones | Escala – Valores | Muestra | Técnica o Herramienta |
|---------------------|---|---|---|--|-----------------|---|
| Percepción | La percepción es definida como una extracción o selección de información relevante para cada persona. Según la teoría Gestalt no se obtiene información sensorial sino más bien regula lo sensorial. En si permite que se formen propios juicios y conceptos sobre algún tema definido. (Oviedo, 2004) | Las percepciones se miden a través de las valoraciones de enunciados asociados a educación inclusiva valorados en escalas de tipo Likert. | Dimensiones Cuestionario y numero de ítems: Planteamientos de la inclusión y la atención a la diversidad: 9 | Escala I: 1=Totalmente en desacuerdo. 2: En desacuerdo 3: De acuerdo 4: Totalmente de acuerdo | 177 docentes | Escala de percepciones acerca de la inclusión y la atención a la diversidad (PIAD). |
| Inclusión Educativa | La inclusión educativa es un conjunto de procesos que tiene como objetivo eliminar las barreras hacia la participación plena de todos los estudiantes. Siendo un papel fundamental el docente, si se tiene una percepción favorable por parte de ellos, se obtendrá un ambiente educativo acogedor donde exista ausencia de discriminación (Granada, Pomes & Sanhueza, 2013). | | Contenidos Formativos sobre atención a la diversidad e inclusión del plan de estudios: 6 Competencias necesarias para la atención a la diversidad de todo el alumnado:8 | Escala II: 1: Nada 2: Algo 3: Suficiente 4: Mucho Escala III: 1: Nada importante 2: Poco importante 3: Importante 4: Muy importante | | |

| | | | | | | |
|--|--|---|---|-------------------------|--------------|--|
| Factores personales y contextuales de los docentes | Entre los factores que influyen en el docente se encuentra la experiencia que posee debido a sentirlo o a vivir una práctica educativa, tiempo y recursos de apoyo por parte del docente que son necesarios para enfrentar la inclusión educativa, estrategias de enseñanza y aprendizaje que van a ser efectivas para trabajar con diversidad de los estudiantes (Granada, Pomes & Sanhueza Henríquez, 2013). | Los factores personales y contextuales se medirán de acuerdo a las preguntas realizadas a los docentes. | Edad Sexo Formación del docente. Título profesional. Años de experiencia como docente. Asignatura impartida. | Preguntas de selección. | 177 docentes | Escala de percepciones acerca de la inclusión y la atención a la diversidad (PIAD) |
|--|--|---|---|-------------------------|--------------|--|

Instrumentos y procedimientos

El instrumento utilizado para el análisis de las percepciones de los docentes de la Universidad de las Artes es la Escala de Percepciones acerca de la Inclusión y la Atención a la Diversidad (PIAD) (Cardona, 2012) y adaptado al contexto ecuatoriano por Tigrero (2018). Al inicio, se presentan preguntas básicas, como edad, sexo, formación del docente, título profesional, años de experiencia y la materia impartida.

La escala de percepciones acerca de la inclusión y la atención a la diversidad (PIAD) está conformada de tres dimensiones.

La primera, está compuesta de una serie de afirmaciones acerca de la diversidad en las aulas, la necesidad de profesores de apoyo, la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, formación relacionada con la atención a la diversidad y los planes de estudio. Para ello se utilizará la siguiente escala: Totalmente en desacuerdo (TD), En desacuerdo (ED), De acuerdo (DA), Totalmente de acuerdo (TA).

La segunda presenta un listado de conocimiento y habilidades que puede tener el docente mediante su formación profesional como los aspectos teóricos, experiencias, adaptaciones curriculares e instructivas, estrategias de enseñanza, estrategias organizativas y creencias acerca de la diversidad. Para ello se debe seleccionar una respuesta (nada, algo, suficiente, mucho) que refleje su grado de abordaje como docente.

Por último, la tercera dimensión presenta un listado de competencias de un docente acerca de las capacidades para valorar la diversidad, implementar recursos para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, aplicar estrategias y adaptaciones curriculares, para ello el docente debe responder según su criterio entre las respuestas(nada importante, poco importante, importante y muy importante) indicando según su percepción cuán importante son las competencias presentadas para el desempeño del docente.

La escala acerca de los planteamientos de la inclusión y la atención a la diversidad, presenta afirmaciones acerca de los beneficios y calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje y la necesidad de tener profesores de apoyo. Cada elemento tiene asociado un puntaje. A continuación, se presentan los rangos y sus respectivas categorías:

Tabla 4. Rangos de análisis de percepciones acerca de los planteamientos de la inclusión y la atención a la diversidad

| Puntaje | Valor | Escala |
|----------------|--------------|-----------------|
| 20 – 27 | 2 | De acuerdo |
| 10 – 19 | 1 | Poco acuerdo |
| 0 – 9 | 0 | Nada de acuerdo |

Fuente: *Escala de Percepciones acerca de la Inclusión y la Atención a la Diversidad (PIAD)* Cardona y Paz (2012), que ha sido adaptado al contexto ecuatoriano y validado por Tigrero (2018)

La dimensión que corresponde a los contenidos formativos sobre atención a la diversidad e inclusión recibidos por los docentes en su formación contiene enunciados que presentan una serie de conocimientos y habilidades que son evaluadas por los profesores para saber si las recibieron en su formación profesional. Cada elemento tiene asociado un puntaje y cada respuesta refleja un grado de abordaje. A continuación, se presentan los rangos de análisis:

Tabla 5. Rangos de análisis de percepciones acerca de los contenidos formativos sobre atención a la diversidad e inclusión del plan de estudios.

| Puntaje | Valor | Escala |
|----------------|--------------|---------------|
| 18 – 29 | 2 | Mucho |
| 9 – 17 | 1 | Poco |
| 0 – 8 | 0 | Nada |

Fuente: *Escala de Percepciones acerca de la Inclusión y la Atención a la Diversidad (PIAD)* Cardona y Paz (2012), que ha sido adaptado al contexto ecuatoriano y validado por Tigrero (2018)

Y, por último, están las competencias necesarias para la atención a la diversidad de todo el alumnado. Compuesto por un conjunto de competencias que, a criterio de los profesores, deberían ser necesarias para dar atención a la diversidad. A continuación, se presentan los rangos de análisis.

Tabla 6. Rangos de Análisis de percepciones acerca de las competencias necesarias para la atención necesarias para la atención a la diversidad de todo el alumnado

| Puntaje | Valor | Escala |
|----------------|--------------|---------------|
| 0-6 | 0 | Nada |
| 7-13 | 1 | Algunos |
| 14-18 | 2 | Muchos |

Fuente: Escala de Percepciones acerca de la Inclusión y la Atención a la Diversidad (PIAD) Cardona y Paz (2012), que ha sido adaptado al contexto ecuatoriano y validado por Tigrero (2018)

El docente puede tener ante la inclusión percepciones favorables o desfavorables.

Puede ser favorable al contar con adaptaciones curriculares, recursos y formación profesional acerca de la atención hacia la diversidad. Por consiguiente, el profesor puede tener una percepción desfavorable al no contar con recursos, ni adaptaciones curriculares, y sin formación profesional acerca de la atención hacia la diversidad, lo que se puede tener como resultado rechazo o aceptación al estudiante.

Se estableció un total de puntajes al medir la percepción del docente frente a la inclusión mediante el cuestionario (PIAD).

Tabla 7. Rangos de puntajes para la interpretación del Cuestionario: Escala de Percepciones acerca de la Inclusión y Atención a la Diversidad (PIAD).

| Categoría | Rango |
|------------------|--------------|
| Favorable | 33 – 69 |
| Desfavorable | 0 – 34 |

Fuente: Escala de Percepciones acerca de la Inclusión y la Atención a la Diversidad (PIAD) Cardona y Paz (2012), que ha sido adaptado al contexto ecuatoriano y validado por Tigrero (2018)

Validez y confiabilidad de los instrumentos

El instrumento Percepciones acerca de la Inclusión y la Atención a la Diversidad (PIAD) fue adaptado mediante los procedimientos de Validez y Fiabilidad realizados por Tigrero (2018), mediante la validación de 10 expertos. A continuación, se detallan los procesos aplicados.

Índice de Validez del contenido del instrumento

Lawshe (1975), citado por González (2015), propuso un modelo para poder medir mediante un instrumento la relación con los objetivos fundamentales a los que se vincula y determinar si mide y clasifica lo que busca analizar concretamente y no alguna dimensión externa. Para el cálculo de la validez, Lawshe propuso el Índice de Validez de Contenido (IVC), el cual es un instrumento basado en las valoraciones generadas por parte de expertos, quienes deben determinar cada enunciado como Innecesario, útil y esencial. Para el cálculo se tiene la fórmula:

$$IVC = \frac{n_e - N/2}{N/2}$$

Donde n_e representa el total de los expertos que realizaron la valoración de cada enunciado como esencial o útil. Por otro lado, está la N , la cual representa el número total de expertos que valoraron el enunciado. El IVC oscila entre +1 y -1. Los puntajes positivos refieren un contenido valido y fiable. Para la investigación, los estudios y la evaluación de los instrumentos fueron realizada por 10 expertos; acorde a lo establecido por Lawshe para una evaluación de 10 expertos se requiere un IVC mínimo de 0.62.

El instrumento Escala de Percepciones acerca de la Inclusión y Atención a la Diversidad (PIAD) tuvo un IVC de 0.93, lo cual representa una valoración positiva. A continuación, se presenta el detalle del IVC:

Gráfico 1: Índice de Validez de Contenido de la Escala de Percepciones acerca de la Inclusión y atención a la diversidad.

| | ESCALA DE PERCEPCIONES (PIAD) | | | | |
|--------------|-------------------------------|------|----------|-----|-------------|
| | INNECESARIO | UTIL | ESENCIAL | U+E | IVC |
| Enunciado 1 | 1 | 5 | 4 | 9 | 0,80 |
| Enunciado 2 | 0 | 4 | 6 | 10 | 1,00 |
| Enunciado 3 | 1 | 1 | 8 | 9 | 0,80 |
| Enunciado 4 | 0 | 1 | 9 | 10 | 1,00 |
| Enunciado 5 | 0 | 3 | 7 | 10 | 1,00 |
| Enunciado 6 | 0 | 1 | 9 | 10 | 1,00 |
| Enunciado 7 | 1 | 1 | 8 | 9 | 0,80 |
| Enunciado 8 | 0 | 3 | 7 | 10 | 1,00 |
| Enunciado 9 | 0 | 2 | 8 | 10 | 1,00 |
| Enunciado 10 | 0 | 2 | 8 | 10 | 1,00 |
| Enunciado 11 | 0 | 2 | 8 | 10 | 1,00 |
| Enunciado 12 | 0 | 2 | 8 | 10 | 1,00 |
| Enunciado 13 | 9 | 6 | 4 | 10 | 1,00 |
| Enunciado 14 | 1 | 1 | 8 | 9 | 0,80 |
| Enunciado 15 | 0 | 4 | 6 | 10 | 1,00 |
| Enunciado 16 | 1 | 1 | 8 | 9 | 0,80 |
| Enunciado 17 | 0 | 2 | 8 | 10 | 1,00 |
| Enunciado 18 | 0 | 1 | 9 | 10 | 1,00 |
| Enunciado 19 | 1 | 1 | 8 | 9 | 0,80 |
| Enunciado 20 | 0 | 2 | 8 | 10 | 1,00 |
| Enunciado 21 | 1 | 1 | 8 | 9 | 0,80 |
| Enunciado 22 | 0 | 1 | 9 | 10 | 1,00 |
| Enunciado 23 | 0 | 0 | 10 | 10 | 1,00 |
| | IVC GLOBAL | | | | 0,93 |

Fuente: *Escala de Percepciones acerca de la Inclusión y la Atención a la Diversidad (PIAD)* Cardona y Paz (2012), que ha sido adaptado al contexto ecuatoriano y validado por Tigrero (2018)

Análisis de fiabilidad

El cálculo del Coeficiente Alfa de Cronbach permite determinar si se está evaluando un mismo constructo y se tiene una excelente relación entre sí. Referente a los resultados del Alfa de Cronbach, mientras el valor se encuentra más cercano a 1, significa que existe mayor estabilidad y seguridad interna entre los enunciados.

Los resultados detallados de los Coeficientes Alfa de Cronbach realizados por Tigrero (2018) se encuentran en el Anexo 4. La Escala de Percepciones acerca de la Inclusión y la

Atención a la Diversidad (PIAD) tuvo un Alfa de Cronbach de 0.912. Estos resultados se analizaron siguiendo el criterio de rangos de validez y fiabilidad en el cual un Alfa > 0.9 es considerado como excelente, > 0.8 muy bueno, > 0.7 aceptable, > 0.6 cuestionable, > 0.5 pobre y < 0.5 inaceptable

Procedimiento

Para dar inicio al proceso de la presente investigación, se procedió a elaborar una solicitud escrita requiriendo la autorización de la Vicerrectora de la Universidad de las Artes de la ciudad de Guayaquil, con fecha 31 de agosto del 2018.

Por consiguiente, al obtener la autorización respectiva, el departamento de Vicerrectorado Académico se encarga de realizar el envío del cuestionario elaborado en la herramienta de Google Forms mediante el correo institucional de la Universidad de las Artes a docentes titulares y contratados, con la finalidad de que sea entregado y contestado de manera oportuna.

Los resultados obtenidos del cuestionario, serán enviados al correo de la investigadora rosario.saona@uartes.edu.ec, con los datos presentados se procederá a realizar el análisis de los resultados estadísticos.

Resultados

Caracterización de la muestra

De los 121 docentes de la Universidad de las Artes en la ciudad de Guayaquil, 54 son varones, lo que corresponde al 45% y 67 son mujeres, lo cual corresponde al 55% de la muestra. Además, el 64% de los docentes cuenta con algún tipo de formación o capacitación certificada sobre pedagogía y métodos educativos, durante su tiempo de docencia han podido capacitarse en temas que han servido para poder ejercer su trabajo frente a la diversidad con el conocimiento necesario.

El 69% de los encuestados obtienen un grado académico de cuarto nivel, el 23% obtiene un doctorado y por último el 8% tiene tercer nivel académico. Además, el 77% de los docentes de la Universidad de las Artes cuenta con algún tipo de contacto con discapacidad (Tabla 8).

Tabla 8. Caracterización de la muestra

| Descripción | N | % |
|---|----|----|
| Genero | | |
| Masculino | 54 | 45 |
| Femenino | 67 | 55 |
| Formación acerca de pedagogía y métodos educativos | | 64 |
| Grado académico | | |
| Tercer Nivel | 9 | 8 |
| Cuarto Nivel | 84 | 69 |
| Doctorado | 28 | 23 |
| Contacto con personas con discapacidad | | 77 |

Elaborado por: Rosario Saona

Resultado de las percepciones acerca de la inclusión y la atención a la diversidad

La encuesta sobre las percepciones de los docentes de la Universidad de las Artes acerca de la inclusión y la atención a la diversidad en el contexto universitario, en su primera dimensión presenta preguntas referentes a los planteamientos de la inclusión educativa, la cual ha adquirido importancia, actualmente en el contexto educativo, incluyendo no solo normas y políticas a seguir, sino también las prácticas inclusivas en el aula de clases (Infante, 2010).

Tabla 9. Porcentajes por pregunta: Percepciones acerca de los planteamientos de la inclusión y atención a la diversidad.

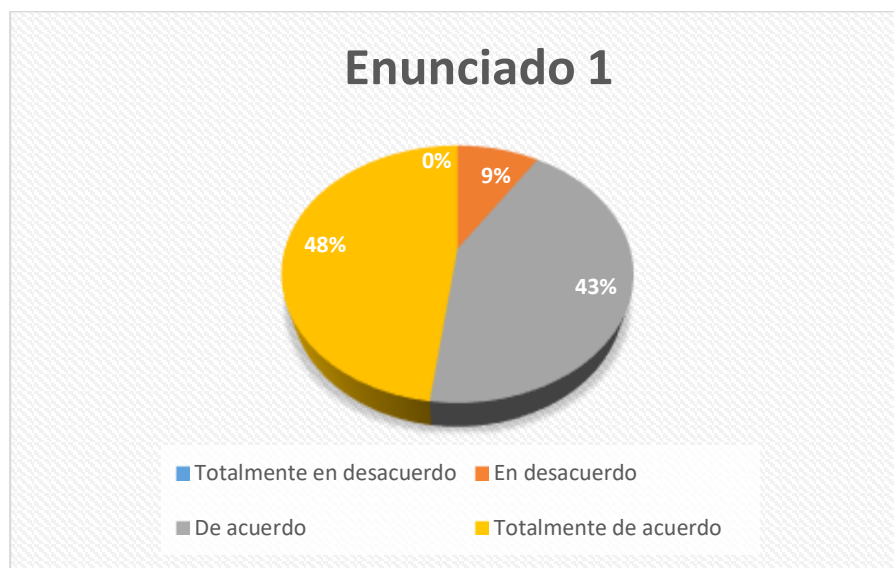
| Descripción | Totalmente en Desacuerdo | | En Desacuerdo | | De Acuerdo | | Muy de Acuerdo | |
|--|--------------------------|----------|---------------|----|------------|-----------|----------------|-----------|
| | | % | | % | | % | | % |
| A favor de la diversidad en el aula | 0 | 0 | 11 | 9 | 52 | 43 | 58 | 48 |
| Necesidad de profesor de apoyo | 3 | 3 | 5 | 4 | 50 | 41 | 63 | 52 |
| Estudiantes pueden aprender a pesar de sus diferencias | 5 | 4 | 13 | 11 | 46 | 38 | 57 | 47 |
| AD beneficios y mejora de la calidad educativa | 0 | 0 | 6 | 5 | 54 | 45 | 61 | 50 |
| AD debe dirigirse a todos los niveles de educación | 1 | 1 | 6 | 5 | 52 | 43 | 83 | 51 |
| Recibir formación sobre AD | 1 | 1 | 4 | 3 | 45 | 37 | 71 | 59 |
| Asignaturas con contenidos de AD | 2 | 2 | 7 | 6 | 46 | 38 | 66 | 54 |
| Compartir el aula con profesor de apoyo | 8 | 7 | 11 | 9 | 40 | 33 | 62 | 51 |
| AD como ejes en los planes de estudio | 1 | 1 | 9 | 7 | 51 | 42 | 60 | 50 |

Elaborado por: Rosario Saona.

Como resultado de la primera dimensión (tabla 9) se obtuvieron respuestas favorables, referente a la primera pregunta donde se encuestaba si se encontraban “a favor de la diversidad en las aulas”; es decir, que todos los estudiantes aprendan juntos independientemente de sus capacidades, 110 docentes tienen una percepción favorable, generando un 48% en totalmente de acuerdo y un 43% está de acuerdo, esto se entiende como

que la mayoría de docentes de la Universidad de las Artes, consideran la necesidad de atender la diversidad de sus estudiantes y están a favor de la pregunta encuestada. Según Duk (2017), los docentes son eternos aprendices capaces de acoplarse a cualquier nueva práctica cotidiana, mediante capacitaciones y prácticas pueden demostrar que pueden llegar a formar aulas donde prevalezca la diversidad, en esta pregunta demuestran predisposición al proceso de enseñanza y aprendizaje actual.

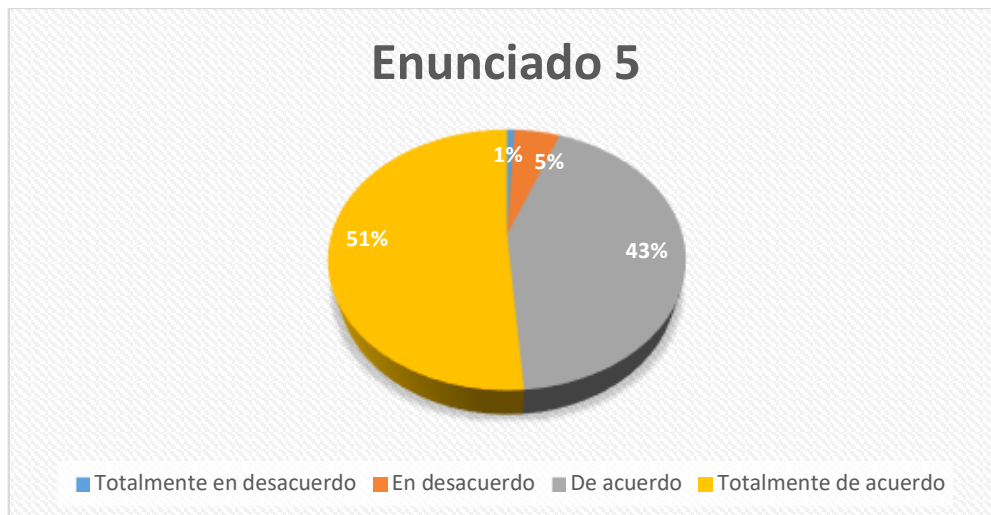
Gráfico 2: A favor de la diversidad en las aulas.



Elaborado por: Rosario Saona

Otro dato relevante es la pregunta 5 (tabla 9) en donde se encuestaba acerca de si el docente “piensa que la atención a la diversidad debería ir dirigida a todos los niveles de la educación”, se obtuvo el 51% totalmente de acuerdo y el 43% está de acuerdo, es decir la mayoría de docentes consideran que la diversidad es un producto de modernidad, pero necesario en la escuela, colegio y universidad, se requiere de espacios donde el ser humano pueda estar conviviendo y aprendiendo mediante la diversidad, empleando recursos y métodos que beneficien a la comunidad educativa (Boggino, 2016).

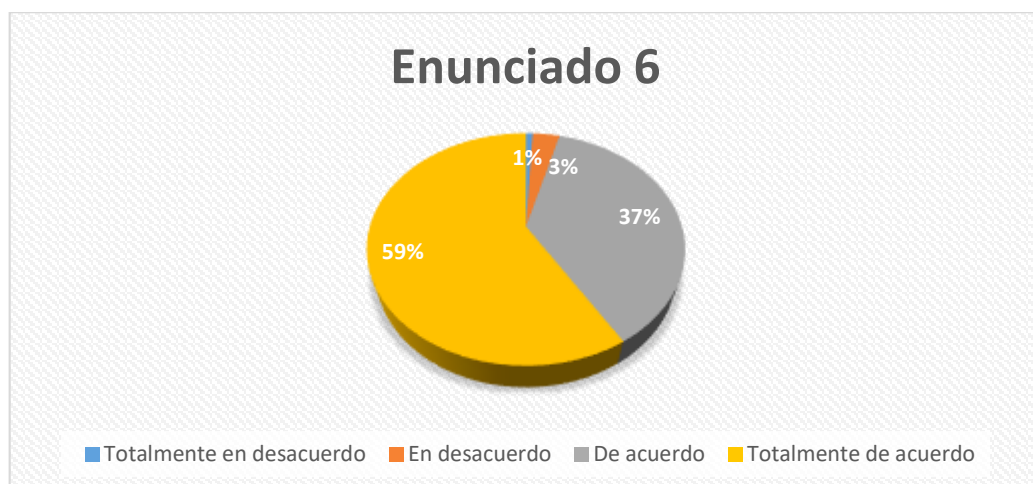
Gráfico 3: La atención a la diversidad debería ir dirigida a todos los niveles de la educación



Elaborado por: Rosario Saona

Se observó (tabla 9) mediante el enunciado 6 (Todos los profesores deberían recibir formación relacionada con la atención a la diversidad, incluyendo contenidos sobre educación especial y educación intercultural), como el 96% de los docentes muestran tener una percepción favorable hacia el planteamiento presentado. Hurtado (2016) confirma que la educación a los docentes es un medio de transmisión de conocimientos, valores, percepciones y comportamientos que ayudan al individuo a emplearlo dentro del ámbito educativo, dando apertura a desenvolverse de manera participativa en la sociedad.

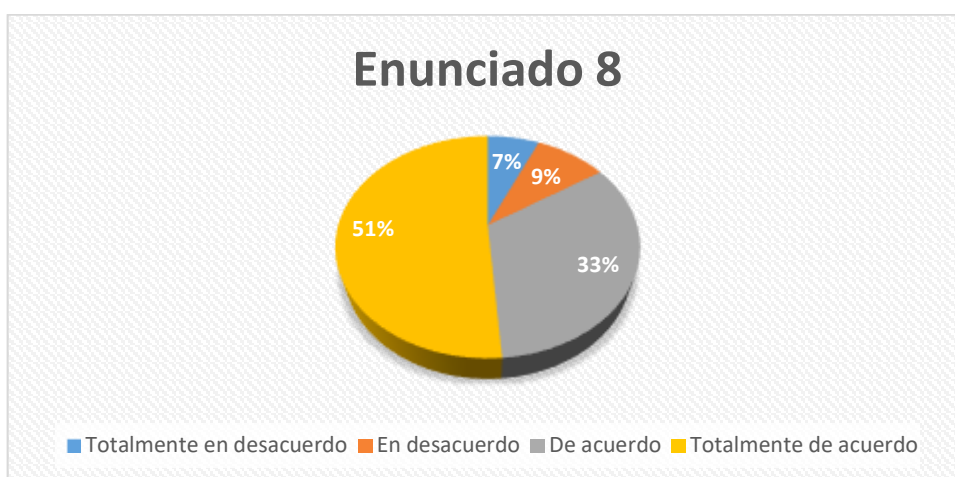
Gráfico 4: Todos los profesores deberían recibir formación relacionada con la atención a la diversidad



Elaborado por: Rosario Saona

Por otro lado, los niveles más altos en desacuerdo fueron en el enunciado 8 de los planteamientos presentados (tabla 9) acerca de “no tener problemas en aceptar que un profesor de apoyo compartiera la docencia con ellos en clases”, el 7% de los docentes indicaron estar totalmente en desacuerdo es decir no les gustaría compartir la docencia dentro de la universidad, resulta complejo y difícil para los profesores coordinar, incluso suelen mostrar aislamiento profesional y barreras para participar en el área educativa con el fin de no facilitar la relación entre estudiantes y docentes (Sandoval, Simon & Echeita, 2012).

Gráfico 5: No tener problemas en aceptar que un profesor de apoyo compartiera la docencia con ellos en clases



Fuente: Rosario Saona

Resultado de las percepciones acerca de los contenidos formativos sobre atención a la diversidad e inclusión del plan de estudios

El cuestionario tiene como objetivo conocer la percepción acerca de la inclusión, la segunda dimensión acerca de los contenidos sobre atención a la diversidad recibidos en su formación, la mayoría de respuestas en todas las preguntas fue la opción “algo”, es decir la mayoría de los docentes encuestados no consideran que obtienen mucho o suficiente contenido acerca de la diversidad.

A continuación, se presentan los resultados en los diferentes enunciados pertenecientes a los contenidos formativos:

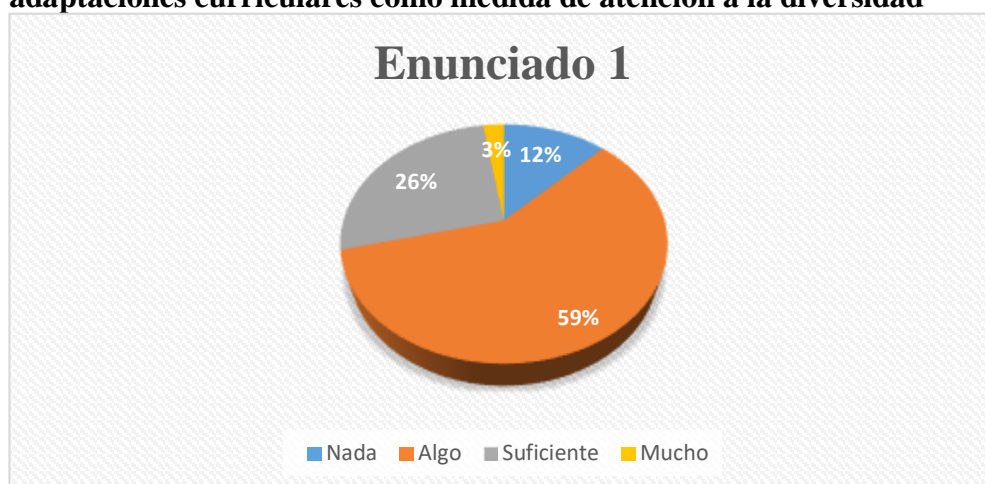
Tabla 10. Porcentajes por pregunta: Percepciones acerca de los Contenidos Formativos sobre Atención a la Diversidad e Inclusión del Plan de Estudios.

| Descripción | Nada | % | Algo | % | Suficiente | % | Mucho | % |
|--|------|----|-----------|-----------|------------|----|----------|-----------|
| Aspectos teóricos sobre DAC como medida de AD. | 15 | 12 | 71 | 59 | 32 | 26 | 3 | 3 |
| Adaptaciones instructivas | 1 | 2 | 66 | 51 | 37 | 31 | 3 | 12 |
| Estrategias organizativas flexibles. | 7 | 6 | 75 | 62 | 31 | 26 | 8 | 6 |
| Estrategias de enseñanza colaborativas. | 10 | 8 | 73 | 61 | 34 | 28 | 4 | 3 |
| Evaluación con base a criterios pedagógicos. | 11 | 9 | 66 | 55 | 32 | 26 | 12 | 10 |
| Reflexiones sobre: estereotipos y creencias acerca de la diversidad. | 9 | 8 | 62 | 51 | 38 | 31 | 12 | 10 |

Elaborado por Rosario Saona

Entre los enunciados presentados (tabla 10), en el primero se obtuvo el mayor puntaje en “algo”, con un 59 % referente a “los Aspectos teóricos y experiencias prácticas sobre el diseño de las adaptaciones curriculares como medida de atención a la diversidad”. Duran y Climent (2017), afirma que se necesita transformar a los entornos de aprendizaje donde se incluyan adaptaciones curriculares tomando en cuenta la diversidad. En la actualidad la inclusión educativa ha evidenciado la necesidad de implementar adaptaciones curriculares, con el fin de favorecer a la comunidad educativa (Granada, Pomes & Sanhueza, 2013).

Gráfico 6: Los Aspectos teóricos y experiencias prácticas sobre el diseño de las adaptaciones curriculares como medida de atención a la diversidad

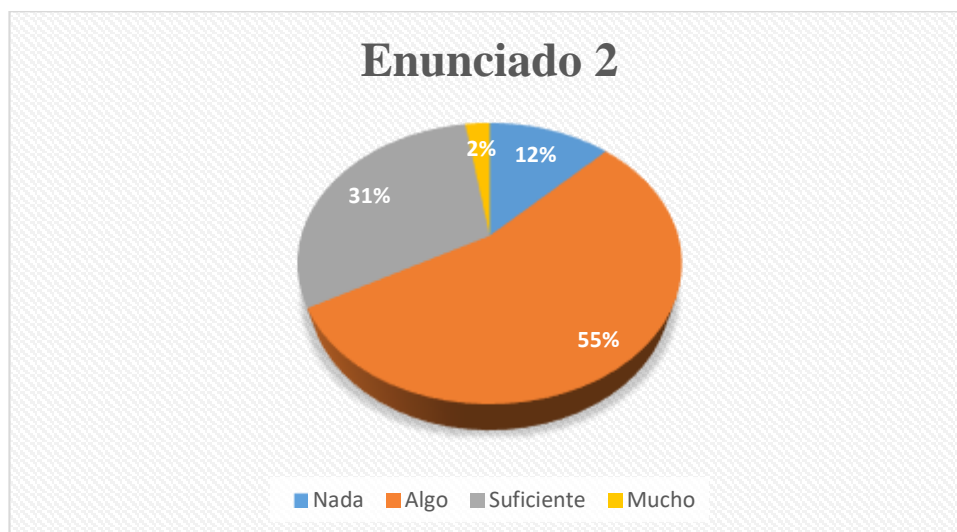


Elaborado por: Rosario Saona

Por otro lado, la pregunta con más respuestas desfavorables (tabla 10), obteniendo un 12% es la segunda, la cual encuestaba acerca de “las adaptaciones instructivas (adaptar la

forma de enseñar del profesor en el aula)”, es decir no tenían conocimiento ni capacitaciones acerca de ellas, la diversidad lleva a la adquisición de adaptaciones necesarias para el desarrollo de la diversidad de las aulas de clases, son significativas en cualquier nivel de educación debido a que son de gran ayuda para el docente y para los estudiantes (Angenscheidt & Navarrete, 2017), aun así el 55% respondió que tenían algo de conocimiento dando como resultado una respuesta no tan nula.

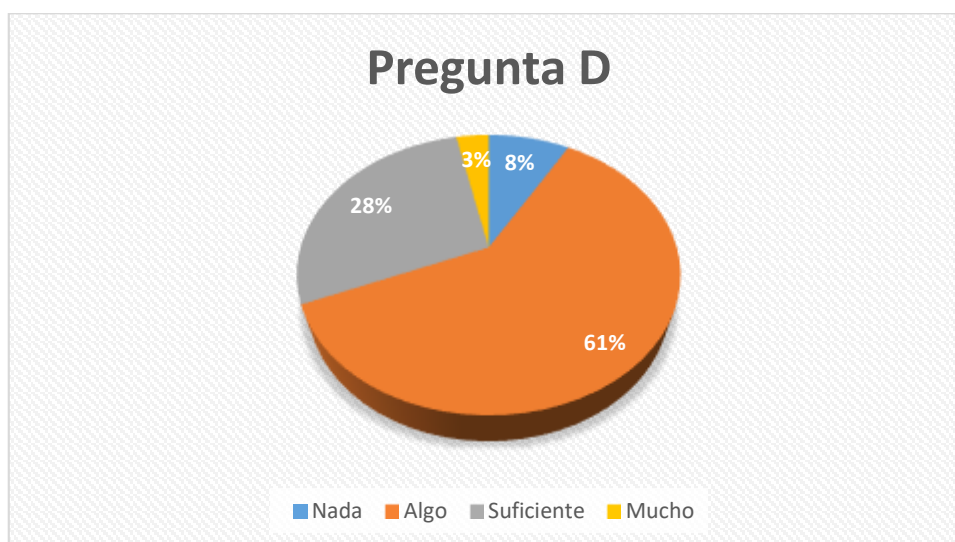
Gráfico 7: Las adaptaciones instructivas



Elaborado por: Rosario Saona

Sin embargo, el puntaje más alto referente a las respuestas (tabla 10) fue la pregunta D (conocimiento acerca de las estrategias de enseñanza colaborativa (co-enseñanza)), en donde el 61% respondió de manera desfavorable tener “algo” de cooperación en el aula de clase, es decir la mayoría de docentes no consideran que tienen mucho conocimiento acerca de ello debido a que ni la mitad respondió favorablemente, solo el 3% contestó “mucho”. Roseli (2016) establece que, el aprendizaje colaborativo significa trabajo en equipo o en grupo, es decir cooperación para poder aplicar la enseñanza mediante el conocimiento a los estudiantes, con el fin de implementar metodologías innovadoras.

Gráfico 8: Conocimiento acerca de las estrategias de enseñanza colaborativa



Elaborado por: Rosario Saona

Resultado de las percepciones acerca de las competencias necesarias para la atención a la diversidad de todo el alumnado

La encuesta realizada a los docentes en la tercera dimensión (anexo 2) acerca de las competencias necesarias para la atención a la diversidad del alumnado arrojó resultados favorables. A continuación, se muestran los porcentajes por pregunta realizada a los docentes:

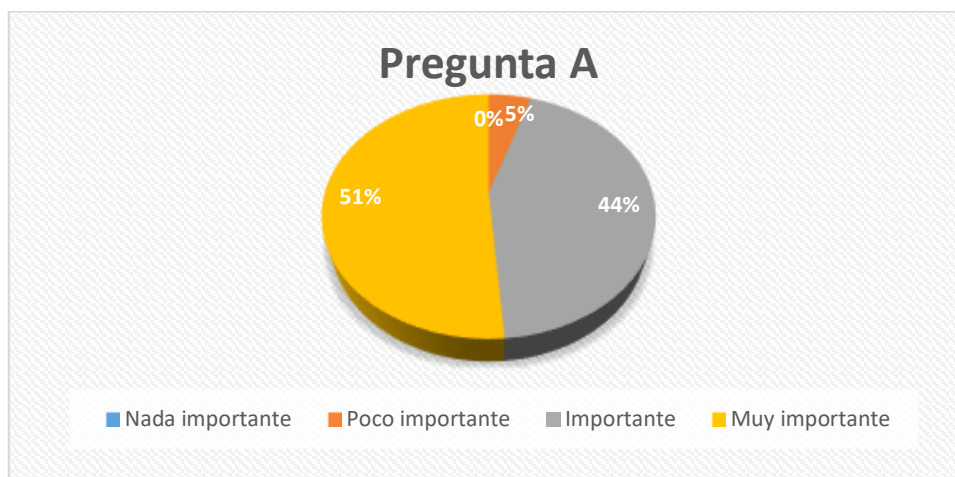
Tabla 11. Porcentajes por pregunta: Percepciones acerca de las Competencias Necesarias para la Atención a la Diversidad de todo el Alumnado.

| Descripción | Nada Importante | % | Poco Importante | % | Importante | % | Muy Importante | % |
|--|--------------------|---|--------------------|---|------------|----|-------------------|----|
| Capacidad para valorar la diversidad del alumnado | 0 | 0 | 5 | 6 | 44 | 53 | 55 | 62 |
| Capacidad para diseñar y aplicar estrategias ed. en diversos contextos. | 1 | 1 | 6 | 5 | 50 | 41 | 64 | 53 |
| Capacidad para diseñar e implementar adaptaciones curriculares personalizadas. | 2 | 2 | 5 | 4 | 49 | 40 | 65 | 54 |
| Capacidad para realizar adaptaciones instructivas. | 2 | 2 | 5 | 4 | 45 | 37 | 69 | 57 |
| Importancia de que un docente tenga pedagogías en artes | 2 | 2 | 5 | 4 | 47 | 39 | 67 | 55 |
| Capacidad para desarrollar procesos colaborativos con otros profesores. | 1 | 1 | 6 | 6 | 55 | 45 | 59 | 49 |
| Capacidad para reflexionar sobre valores, actitudes y acciones relacionadas con la AD. | 1 | 1 | 4 | 3 | 51 | 42 | 65 | 54 |

Elaborado por: Rosario Saona

La primera pregunta de la tercera dimensión (tabla 11) arroja datos interesantes acerca de “la capacidad de los docentes para valorar la diversidad del alumnado” como un recurso y beneficio de la educación, con el fin de que sea prioritario la atención al estudiante en un aula de clases donde se prevalega la diversidad, el 51% considera “muy importante” y el 44 % lo considera “importante”, quiere decir que se obtiene el 95% de respuesta favorable acerca de la pregunta y un 0% en “nada importante”, concordando la mayoría en que la educación debe considerar a la diversidad como un pilar básico para garantizar el desarrollo del ser humano generando igualdad de oportunidades en el ámbito educativo (Villoria & Fuentes, 2015).

Gráfico 9: La capacidad de los docentes para valorar la diversidad del alumnado

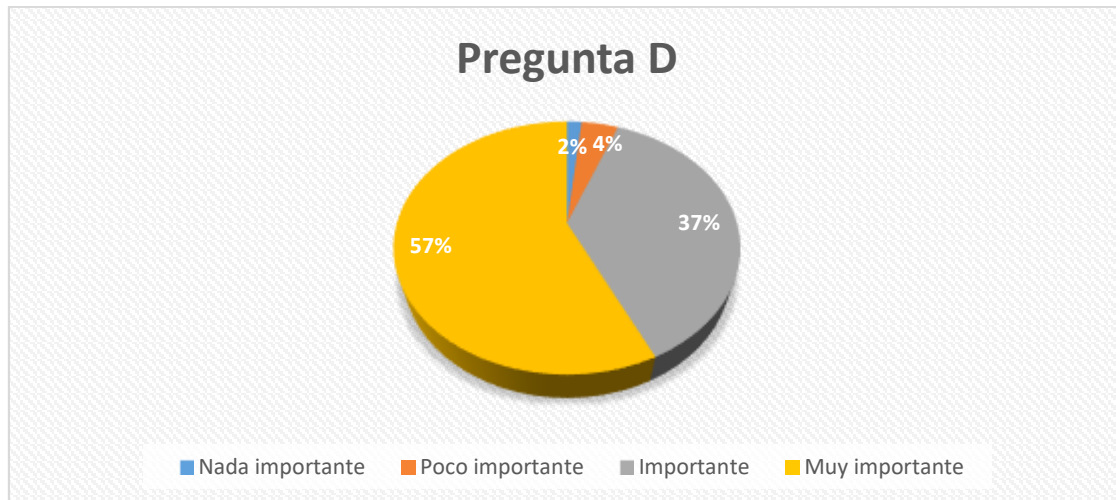


Elaborado por: Rosario Saona

El cuarto ítem perteneciente a la dimensión de competencias (tabla 11) referente a “la capacidad para realizar adaptaciones instructivas (adaptar la forma de enseñar del profesor en el aula a fin de favorecer el aprendizaje de todos los educandos)”, muestra como el 57% respondió muy importante, es decir a la mayoría de los docentes les resulta muy importante y necesario aprender a realizar dichas adaptaciones debido a que se ha convertido en una respuesta para la diversidad, generando cambios o ajustes necesarios para el docente poder aplicar su enseñanza (Cardona, 2003). Según Espinoza (2018), algunos docentes no perciben la necesidad de aplicar adaptaciones en un entorno educativo debido que les resulta como una

dificultad o conveniente para implementarlo, no se encuentran preparados referente a conocimientos y habilidades para planificarlas.

Gráfico 10: La capacidad para realizar adaptaciones instructivas



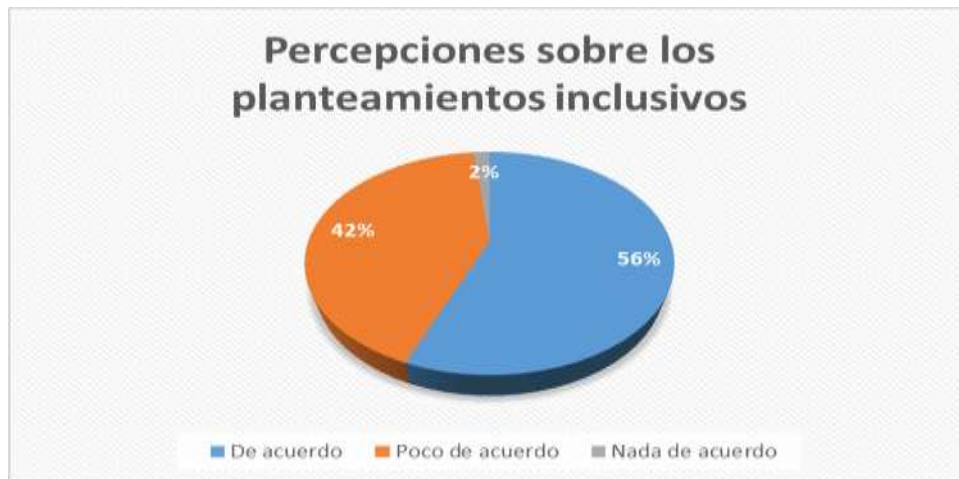
Elaborado por: Rosario Saona

Preguntas de Investigación

Pregunta 1: ¿Cuáles son las percepciones de los docentes de la Universidad de las Artes respecto a los planteamientos de la inclusión educativa?

La primera dimensión acerca de la percepción sobre los planteamientos inclusivos reveló resultados favorables, debido a que el 56% respondió que estaba de acuerdo, al proceso de transformación necesario para el sistema educativo, con el fin de responder a la diversidad que se debe generar entre estudiantes, implementando adaptaciones que acorde a lo estipulado por Sandoval, Simón & Echeita (2012) son necesarias para el desarrollo de la inclusión en todos los aspectos. Solo el 2% respondió estar nada de acuerdo con los temas planteados, es decir que la mayoría desea y tiene una percepción positiva frente a los planteamientos inclusivos y la diversidad en el aula de clases.

Gráfico 11: Planteamientos de la inclusión educativa

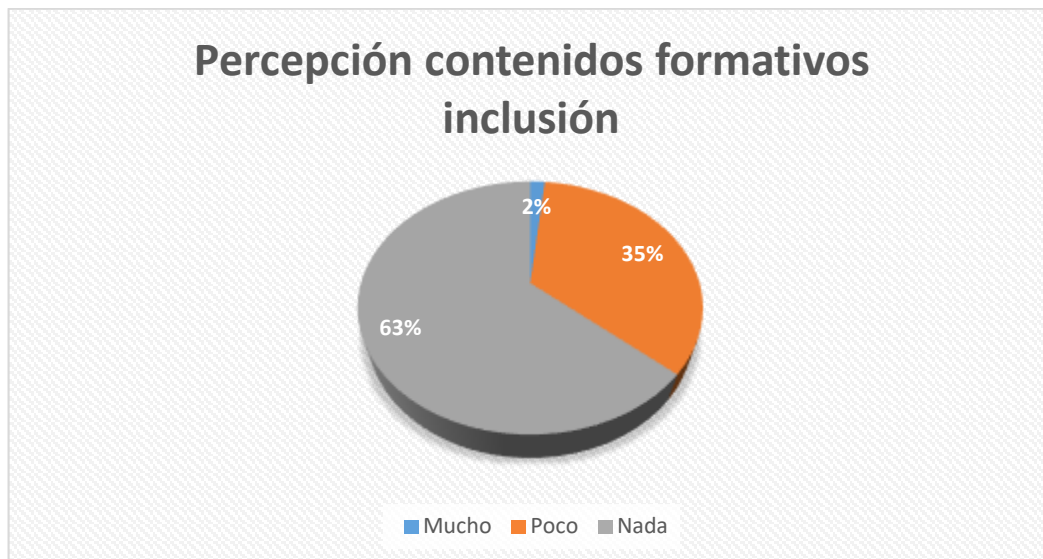


Elaborado por: Rosario Saona

Pregunta 2: ¿Cuáles son las percepciones de los docentes de la Universidad de las Artes acerca de los contenidos sobre atención a la diversidad recibidos en su formación?

Los docentes de la Universidad de las Artes presentan una percepción desfavorable acerca de los contenidos presentados recibidos en su formación, determinando como ellos no cuentan con formación vinculada a la atención a la diversidad debido a que el 63% respondió tener nada de conocimiento acerca de los contenidos planteados, los que servirían para mejorar la calidad educativa y potenciar las competencias de cada estudiante, con el fin de que puedan actuar y participar en el ámbito educativo de manera crítica y democrática, sin importar la raza, lengua, color de piel, religión, nacionalidad, genero, entre otros (Peñalva & Soriano, 2010). Por otro lado, un 2% respondió tener mucho conocimiento, o sea ni la mitad de docentes está preparado acerca de los contenidos planteados, solo esa pequeña cantidad se siente preparada para enfrentar a la diversidad en las aulas de clases.

Gráfico 12. Contenidos sobre atención a la diversidad recibidos en la formación



Pregunta 3: ¿Cuáles son las percepciones de los docentes de la Universidad de las Artes acerca de las competencias necesarias para la atención a la diversidad del alumnado?

La tercera pregunta de investigación acerca de las competencias necesarias para la atención a la diversidad tuvo una percepción favorable, afirmando el sí contar con las experiencias presentadas, debido a que el 93% comentó tener las competencias necesarias para la atención a la diversidad del alumnado, es decir que muestran una percepción favorable hacia la inclusión educativa donde el objetivo es el desarrollo integral de los estudiantes en un entorno lleno de aprendizaje y enseñanzas en igualdad sin exclusión alguna (Torres, Lissi, Grau, Salinas & Silva, 2013), solo el 1% respondió tener nada de competencias, es decir es una cantidad mínima que respondió negativamente a las competencias necesarias, existe una gran diferencia entre la respuesta favorable y desfavorable de los profesores.

Gráfico 13. Competencias necesarias para la atención a la diversidad



Elaborado por: Rosario Saona

Pregunta 4: ¿Cómo influyen y qué relación existe entre los factores personales y contextuales de los docentes en sus percepciones frente a la inclusión educativa?

Para poder determinar la influencia y la relación se ha escogido el software estadístico SPSS, con el fin de realizar los análisis de correlación entre las diferentes variables.

Percepción acerca de los planteamientos de la inclusión y atención a la diversidad:

A continuación, se presentará las tablas de contingencia y el Cálculo Chi cuadrado de la primera dimensión:

Tabla 12. Percepciones acerca de los planteamientos inclusivos Vs. Género.

| PLANTEAMIENTOS | | | GÉNERO | | |
|----------------|--------------------|--------------------|--------------|--------------|-------|
| | | | Masculino | Femenino | Total |
| 0 - 9 | Recuento | | 2 | 0 | 2 |
| | | % dentro de GÉNERO | 3,0% | 0,0% | 1,7% |
| | 10 - 19 | Recuento | 25 | 26 | 51 |
| | | % dentro de GÉNERO | 37,3% | 48,1% | 42,1% |
| | 18 - 29 | Recuento | 40 | 28 | 68 |
| | | % dentro de GÉNERO | 59,7% | 51,9% | 56,2% |
| Total | Recuento | 67 | 54 | 121 | |
| | % dentro de GÉNERO | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Elaborado por Rosario Saona

En la relación al género, el indicador Chi ($X^2(2) = 5.902$, $p > 0,05$) muestra que no existe significancia respecto a dicha dimensión. En la Tabla 12 se presenta al género Masculino (59, 7%), y Femenino (51,9%). Es decir, que el género no incide sobre la percepción acerca de los planteamientos acerca de la inclusión y atención a la diversidad.

Tabla 13. Prueba de Chi Cuadrado: Planteamientos acerca de la Inclusión y atención a la diversidad Vs. Género

| | Valor | G1 | Sig. asintótica (2 caras) |
|--------------------------------|--------------------|----|------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 4,672 ^a | 2 | ,097 |

Elaborado por Rosario Saona

En la Tabla 13, se observan valores indicando que no existen una relación significativa entre género y percepción de los docentes acerca de los planteamientos acerca de la inclusión y atención a la diversidad, debido a que 0,097 es mayor a 0,05 ($p > 0,05$).

Tabla 14. Percepciones acerca de los planteamientos acerca de la Inclusión y atención a la diversidad Vs. Edad

| | | | EDAD | | | | Total | |
|-----------------------|---------|------------------|-----------------------|--------------|-------------|--------------|--------|--------|
| | | | Menor o igual a 30 | | 61 o más | | | |
| | | | 31 - 40 | 41 - 50 | 51 - 60 | | | |
| PLANTEAMIENTOS | 0 - 9 | Recuento | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| | | % dentro de EDAD | 0,0% | 0,0% | 2,2% | 0,0% | 0,0% | 1,7% |
| | 10 - 19 | Recuento | 0 | 6 | 35 | 2 | 2 | 45 |
| | | % dentro de EDAD | 0,0% | 30,0% | 38,9% | 25,0% | 100,0% | 37,2% |
| | 18 - 29 | Recuento | 1 | 14 | 53 | 6 | 0 | 74 |
| | | % dentro de EDAD | 100,0% | 70,0% | 58,9% | 75,0% | 0,0% | 61,2% |
| Total | | Recuento | 1 | 20 | 90 | 8 | 2 | 121 |
| | | % dentro de EDAD | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Elaborado por Rosario Saona

En relación a la edad, el indicador Chi ($X^2(8) = 5,902$, $p > 0,05$) muestra que no existe significancia respecto a dicha dimensión. Como presenta la Tabla 14 indica una relación proporcional de los docentes entre las edades 31 a 40 (70%), y los de 51 a 60 (75%) años, al

estar totalmente de acuerdo. Sin embargo, la edad no incide sobre la percepción acerca de los planteamientos acerca de la inclusión y atención a la diversidad.

Tabla 15 . Prueba de Chi Cuadrado: Percepciones acerca de los planteamientos acerca de la Inclusión y atención a la diversidad Vs. Edad

| | Valor | Gf | Sig. asintótica (2 caras) |
|--------------------------------|--------------------|----|---------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 5,902 ^a | 8 | ,658 |

Elaborado por Rosario Saona

En la tabla 15 se puede observar los valores que indican que no existe relación significativa entre edad y percepción de los docentes acerca de los planteamientos acerca de la inclusión y atención a la diversidad, debido a que 0,658 es mayor a 0,05 ($p > 0,05$).

Tabla 16. Percepciones acerca de los planteamientos acerca de la Inclusión y atención a la diversidad Vs. Grado académico

| | | | G ACADEMICO | | | Total |
|-----------------------|---------|-------------------------|--------------|--------------|--------------|--------|
| | | | TERCER NIVEL | CUARTO NIVEL | | |
| | | | NIVEL | - MAESTRÍA | DOCTORADO | |
| PLANTEAMIENTOS | 0 - 9 | Recuento | 0 | 2 | 0 | 2 |
| | | % dentro de G ACADEMICO | 0,0% | 2,4% | 0,0% | 1,7% |
| | 10 - 19 | Recuento | 4 | 36 | 5 | 45 |
| | | % dentro de G ACADEMICO | 44,4% | 42,9% | 17,9% | 37,2% |
| | 18 - 29 | Recuento | 5 | 46 | 23 | 74 |
| | | % dentro de G ACADEMICO | 55,6% | 54,8% | 82,1% | 61,2% |
| Total | | Recuento | 9 | 84 | 28 | 121 |
| | | % dentro de G ACADEMICO | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Elaborado por Rosario Saona

En la relación al grado académico, el indicador Chi ($X^2(6) = 7,172$, $p > 0,05$) muestra que no existe significancia respecto a dicha dimensión. La Tabla 16 presenta que el grado académico con mayor representación, ha sido el Doctorado (82,1%), están de acuerdo. Sin embargo, el grado académico no incide sobre la percepción acerca de los planteamientos acerca de la inclusión y atención a la diversidad.

Tabla 17. Prueba de Chi Cuadrado: Percepciones acerca de los planteamientos acerca de la Inclusión Vs. Grado Académico

| | Valor | Gl | Sig. Asintótica (2 caras) |
|--------------------------------|--------------------|----|------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 7,172 ^a | 4 | ,127 |

Elaborado por Rosario Saona

En la Tabla 17, se puede observar valores que indican no existe relación significativa entre grado académico y percepción de los docentes acerca de los planteamientos acerca de la inclusión y atención a la diversidad, debido a que 0,127 es mayor a 0,05 ($p > 0,05$).

Tabla 18. Percepciones acerca de los planteamientos acerca de la Inclusión y atención a la diversidad Vs. Unidad Académica

| | | UNIDAD ACADÉMICA | | | | | | | Total | | |
|-----------------------|------------------------------|---|-------|--|---------------------------|-----------------|-----------------------|--|-------------------------------------|--|-------|
| | | Escuela de Artes y Musicales Escénicas (Artes Danza y Creación Teatral) | | Escuela de Artes Musicales y Producción Musical) | Escuela de Artes Visuales | Escuela de Cine | Escuela de Literatura | Departamento de Nivelación Emblemática | Departamento de Lenguas Extranjeras | Unidad Transversal de Teorías Críticas y Prácticas Experimental es en Artes (Unidad Transversal) | |
| PLANTEAMIENTOS | 0 – 9. | Recuento | 5 | 17 | 8 | 6 | 4 | 0 | 5 | 10 | 55 |
| | % dentro de UNIDAD ACADÉMICA | | 31,3% | 53,1% | 50,0% | 37,5% | 44,4% | 0,0% | 62,5% | 62,5% | 45,5% |
| | 10 - 19 | Recuento | 9 | 8 | 6 | 7 | 4 | 2 | 3 | 5 | 44 |
| | % dentro de UNIDAD ACADÉMICA | | 56,3% | 25,0% | 37,5% | 43,8% | 44,4% | 25,0% | 37,5% | 31,3% | 36,4% |
| | 18 - 29 | Recuento | 2 | 7 | 2 | 3 | 1 | 6 | 0 | 1 | 22 |
| | % dentro de UNIDAD ACADÉMICA | | 12,5% | 21,9% | 12,5% | 18,8% | 11,1% | 75,0% | 0,0% | 6,3% | 18,2% |
| Total | Recuento | | 16 | 32 | 16 | 16 | 9 | 8 | 8 | 16 | 121 |

| | | | | | | | | | | |
|-------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| % dentro de | | | | | | | | | | |
| UNIDAD | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| ACADÉMICA | | | | | | | | | | |

Elaborado por Rosario Saona

En la relación a la unidad académica, el indicador Chi ($X^2(4) = 28,249$, $p > 0,05$) muestra que si existe significancia respecto a dicha dimensión. En la Tabla 18 la unidad académica de mayor representación, Departamento de Nivelación Emblemática (75,00%), están de acuerdo.

Tabla 19. Prueba Chi cuadrado Percepciones sobre los planteamientos acerca de la inclusión y la atención a la diversidad Vs. Unidad Académica

| | Valor | gl | Sig. asintótica (2 caras) |
|--------------------------------|---------------------|----|------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 28,249 ^a | 14 | ,013 |

Elaborado por Rosario Saona

En la Tabla 19, se puede observar valores que indican si existe relación significativa entre las variables grado académico y las percepciones de los docentes acerca de los planteamientos acerca de la inclusión y la atención a la diversidad, debido a que 0,013 es menor a 0,05 ($p > 0,05$)

La prueba del Chi Cuadrado y el análisis de contingencia permiten determinar que la unidad académica, influye en la percepción acerca de los planteamientos de la inclusión, debido a que se muestra un resultado positivo por parte del departamento de Nivelación Emblemática, quienes han respondido en su mayoría a favor, demostrando docentes capaces para educar y atender de forma integral a la diversidad (Fernández, 2003).

Tabla 20. Percepciones acerca de los planteamientos acerca de la Inclusión y atención a la diversidad Vs. Años de docencia.

| | | | AÑOS DOCENCIA | | | | | Total |
|----------------|---------|---------------------------|---------------|--------|---------|---------|--------|--------|
| | | | MÁS DE | | | | | |
| | | | 0 A 4 | 5 A 10 | 11 A 15 | 16 A 20 | 20 | |
| PLANTEAMIENTOS | 0 – 9 | Recuento | 2 | 15 | 32 | 3 | 3 | 55 |
| | | % dentro de AÑOS DOCENCIA | 20,0% | 35,7% | 57,1% | 37,5% | 60,0% | 45,5% |
| | 10 - 19 | Recuento | 4 | 17 | 18 | 3 | 2 | 44 |
| | | % dentro de AÑOS DOCENCIA | 40,0% | 40,5% | 32,1% | 37,5% | 40,0% | 36,4% |
| | 18 - 29 | Recuento | 4 | 10 | 6 | 2 | 0 | 22 |
| | | % dentro de AÑOS DOCENCIA | 40,0% | 23,8% | 10,7% | 25,0% | 0,0% | 18,2% |
| Total | | Recuento | 10 | 42 | 56 | 8 | 5 | 121 |
| | | % dentro de AÑOS DOCENCIA | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Elaborado por Rosario Saona

Respecto a los años de docencia, el indicador Chi ($X^2(14) = 33,772$, $p < 0,05$) muestra que existe significancia respecto a dicha dimensión. La Tabla 20 indica que los años de docencia, específicamente de 0 a 4 años con un puntaje de 40%, cuyo estatus es “de acuerdo”, tiene incidencia sobre la percepción acerca de los planteamientos acerca de la inclusión y atención a la diversidad.

Tabla 21. Prueba de Chi Cuadrado: Percepciones acerca de los planteamientos acerca de la Inclusión y atención a la diversidad Vs. Años de docencia

| | Valor | Gl | Sig. Asintótica (2 caras) |
|--------------------------------|---------------------|----|------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 11,037 ^a | 8 | ,020 |

Elaborado por Rosario Saona

En la Tabla 21, se puede observar los valores que indican la relación significativa en los años de docencia y percepción de los docentes acerca de los planteamientos acerca de la inclusión y atención a la diversidad, debido a que 0,020 es menor a 0,05 ($p < 0,05$).

La prueba del Chi Cuadrado y el análisis de contingencia permitieron determinar que, a menor experiencia docente, la percepción sobre los planteamientos de la inclusión es positiva; es decir, que están a favor de los planteamientos de la inclusión las personas que tienen poco tiempo en este proceso universitario, debido a que estos docentes, se encuentran actualizados en metodología educativa, generando como resultado la identificación eficaz y desarrollo de estrategias innovadoras en el aula de clases con el fin de favorecer la inclusión de los estudiantes (Fernández, 2013).

Tabla 22. Percepciones acerca de los planteamientos acerca de la Inclusión y atención a la diversidad Vs. Capacitación certificada en pedagogía o métodos educativos

| | | | CAPACITACIÓN PEDAGOGÍA MÉTODOS | | |
|-----------------------|--|--|---|--------------|--------------|
| | | | NO | SI | Total |
| PLANTEAMIENTOS | 0 – 9 | Recuento | 47 | 8 | 55 |
| | | % dentro de CAPACITACIÓN PEDAGOGÍA MÉTODOS | 49,0% | 32,0% | 45,5% |
| | 10 - 19 | Recuento | 36 | 8 | 44 |
| | | % dentro de CAPACITACIÓN PEDAGOGÍA MÉTODOS | 37,5% | 32,0% | 36,4% |
| | 18 - 29 | Recuento | 13 | 9 | 22 |
| | | % dentro de CAPACITACIÓN PEDAGOGÍA MÉTODOS | 13,5% | 36,0% | 18,2% |
| Total | Recuento | 96 | 25 | 121 | |
| | % dentro de CAPACITACIÓN PEDAGOGIA MÉTODOS | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Elaborado por Rosario Saona

Respecto a la capacitación certificada en pedagogía o métodos educativos, el Chi cuadrado ($X^2(2) = 6,922$, $p < 0,05$) muestra que existe significancia respecto a dicha dimensión. En la Tabla 22 se observa que los conocimientos sobre pedagogía o métodos educativos (36,0%), inciden sobre la percepción acerca de los planteamientos acerca de la inclusión y atención a la diversidad.

Tabla 23. Prueba de Chi Cuadrado: Percepciones acerca de los planteamientos acerca de la Inclusión y atención a la diversidad Vs. Capacitación certificada en pedagogía o métodos educativos

| | Valor | gl | Sig. asintótica (2 caras) |
|--------------------------------|--------------------|----|------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 6,922 ^a | 2 | ,031 |

Elaborado por Rosario Saona

En la Tabla 23, se puede observar los valores de la relación significativa entre capacitación certificada en pedagogía o métodos educativos y percepción de los docentes acerca de los planteamientos acerca de la inclusión y atención a la diversidad, debido a que 0,031 es menor a 0,05 ($p < 0,05$). Refiriendo como la mayoría de docentes si cuentan con capacitaciones certificadas en pedagogía o métodos educativos.

Tabla 24. Percepciones acerca de los planteamientos acerca de la Inclusión y atención a la diversidad Vs. Algún tipo de contacto con personas con discapacidad

| | | | <u>CONTACTO DISCAPACIDAD</u> | | |
|-----------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|------------------------------|-----------|--------------|
| | | | <u>NO</u> | <u>SI</u> | <u>Total</u> |
| PLANTEAMIENTOS | 0 – 9 | Recuento | 47 | 8 | 55 |
| | | % dentro de CONTACTO DISCAPACIDAD | 48,5% | 33,3% | 45,5% |
| | 10 - 19 | Recuento | 36 | 8 | 44 |
| | | % dentro de CONTACTO DISCAPACIDAD | 37,1% | 33,3% | 36,4% |
| 18 - 29 | Recuento | 14 | 8 | 22 | |
| | % dentro de CONTACTO DISCAPACIDAD | 14,4% | 33,3% | 18,2% | |
| Total | | Recuento | 97 | 24 | 121 |
| | | % dentro de CONTACTO DISCAPACIDAD | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Elaborado por Rosario Saona

El dato obtenido del Chi cuadrado ($X^2(2) = 4,832$, $p < 0,05$) demuestra que, si existe significancia de la relación entre las variables, “algún contacto con personas con discapacidad”, y la “percepción sobre los planteamientos acerca de la inclusión”. La Tabla 24 indica que el tener contacto con personas con discapacidad (33,3%), inciden en la percepción acerca de los planteamientos acerca de la inclusión y atención a la diversidad.

Tabla 25. Prueba de Chi Cuadrado: Percepciones acerca de los planteamientos acerca de la Inclusión y atención a la diversidad Vs. Algún tipo de contacto con personas con discapacidad

| | Sig. asintótica | | |
|-------------------------|--------------------|----|-----------|
| | Valor | Gl | (2 caras) |
| Chi-cuadrado de Pearson | 4,823 ^a | 2 | ,030 |

Elaborado por Rosario Saona

En la Tabla 25, indica los valores que, sí existe una relación significativa entre algún contacto con personas con discapacidad y percepción de los docentes acerca de los planteamientos acerca de la inclusión y atención a la diversidad, debido a que 0,030 es menor a 0,05 ($p < 0,05$). Demostrando que si influye en la percepción de los docentes algún tipo de contacto con personas con discapacidad que tengan o hayan tenido los docentes.

Percepciones acerca de los Contenidos Formativos sobre Atención a la Diversidad e Inclusión del Plan de Estudios:

A continuación, se presentará las tablas de contingencia y el cálculo de Chi cuadrado de la dimensión presentada:

Tabla 26. Percepciones acerca de los Contenidos Formativos sobre Atención a la diversidad e Inclusión del Plan de Estudio Vs. Género

| | | GÉNERO | | Total | |
|------------------|---------|--------------------|-------------|-------------|--------|
| | | Masculino | Femenino | | |
| PERCEP | 0 – 8 | Recuento | 47 | 30 | 77 |
| | | % dentro de GÉNERO | 70,1% | 55,6% | 63,6% |
| FORMATIVO | 9 - 17 | Recuento | 18 | 24 | 42 |
| | | % dentro de GÉNERO | 26,9% | 44,4% | 34,7% |
| | 18 - 29 | Recuento | 2 | 0 | 2 |
| | | % dentro de GÉNERO | 3,0% | 0,0% | 1,7% |
| Total | | Recuento | 67 | 54 | 121 |
| | | % dentro de GÉNERO | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Elaborado por Rosario Saona

En la relación al género, el cálculo de Chi ($X^2(2) = 5,275$, $p > 0,05$) muestra que no existe significancia respecto a dicha dimensión. Como indica la Tabla 26 se presenta una

relación proporcionalmente equitativa entre Masculino (3,0%), y Femenino (0,0%). Es decir, que el género no incide sobre la percepción acerca de los contenidos formativos sobre atención a la diversidad e inclusión del plan de estudios.

Tabla 27. Prueba de Chi Cuadrado: Percepciones acerca de los Contenidos Formativos para la atención a la diversidad e Inclusión del Plan de Estudio Vs. Género

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (2 caras) |
|--------------------------------|--------------------|----|------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 5,275 ^a | 2 | ,072 |

Elaborado por Rosario Saona

En la Tabla 27, se observan valores que indican la no existencia de relación significativa entre género y percepción de los docentes acerca de los contenidos formativos sobre la inclusión del plan de estudios, debido a que 0,072 es mayor a 0,05 ($p > 0,05$).

Tabla 28. Percepciones acerca de los Contenidos Formativos para la atención a la diversidad e Inclusión del Plan de Estudio Vs. Edad

| | | | EDAD | | | | | Total |
|------------------|---------|------------------|------------|--------------|--------------|---------|----------|--------|
| | | | Menor o | | | | | |
| | | | igual a 30 | 31 - 40 | 41 - 50 | 51 - 60 | 61 o más | |
| PERCEP | 0 – 8 | Recuento | 0 | 12 | 61 | 3 | 1 | 77 |
| | | % dentro de EDAD | 0,0% | 60,0% | 67,8% | 37,5% | 50,0% | 63,6% |
| FORMATIVO | 9 – 17 | Recuento | 1 | 8 | 27 | 5 | 1 | 42 |
| | | % dentro de EDAD | 100,0% | 40,0% | 30,0% | 62,5% | 50,0% | 34,7% |
| | 18 – 29 | Recuento | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| | | % dentro de EDAD | 0,0% | 0,0% | 2,2% | 0,0% | 0,0% | 1,7% |
| Total | | Recuento | 1 | 20 | 90 | 8 | 2 | 121 |
| | | % dentro de EDAD | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Elaborado por Rosario Saona

En la relación a la edad, el cálculo del Chi cuadrado ($X^2(8) = 6,406$, $p > 0,05$) muestra que no existe significancia respecto a dicha dimensión. Como indica la Tabla 28, presenta una relación proporcional, de los docentes entre las edades 31 a 40 (60,0%), y los de 41 a 50 (67,08%) años, en no tener nada de conocimiento acerca de los Contenidos Formativos para la

atención a la diversidad e Inclusión del Plan de Estudio. Sin embargo, la edad no incide sobre la percepción.

Tabla 29. Prueba de Chi Cuadrado: Percepciones acerca de los Contenidos Formativos para la atención a la diversidad e Inclusión del Plan de Estudio Vs. Edad

| | Valor | gl | Sig. asintótica (2 caras) |
|--------------------------------|--------------------|----|------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 6,406 ^a | 8 | ,602 |

Elaborado por Rosario Saona

En la Tabla 29, se puede observar valores que indican no existe relación significativa entre edad y percepción de los docentes sobre las percepciones acerca de los contenidos formativos e inclusión del plan de estudio, debido a que 0,602 es mayor a 0,05 ($p > 0,05$).

Tabla 30. Percepciones acerca de los Contenidos Formativos para la atención a la diversidad e Inclusión del Plan de Estudio Vs. Grado Académico

| | | | G ACADEMICO | | | Total |
|------------------|---------|-------------------------|---------------|----------------------------|-----------|--------|
| | | | TERCER NIVEL | CUARTO NIVEL - MAESTRÍA | DOCTORADO | |
| | | | PERCEP | 0 – 8 | Recuento | |
| FORMATIVO | | % dentro de G ACADEMICO | 66,7% | 67,9% | 50,0% | 63,6% |
| | 9 - 17 | Recuento | 3 | 27 | 12 | 42 |
| | | % dentro de G ACADEMICO | 33,3% | 32,1% | 42,9% | 34,7% |
| | 18 - 29 | Recuento | 0 | 0 | 2 | 2 |
| | | % dentro de G ACADEMICO | 0,0% | 0,0% | 7,1% | 1,7% |
| Total | | Recuento | 9 | 84 | 28 | 121 |
| | | % dentro de G ACADEMICO | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Elaborado por Rosario Saona

En la relación al grado académico, el indicador Chi ($X^2(4) = 8,409$, $p > 0,05$) muestra que no existe significancia respecto a dicha dimensión. Como indica la Tabla 30, los grados académicos con mayor representación, Tercer nivel (66,7%) y Cuarto nivel Maestría (67,9%), están de acuerdo en tener nada de contenidos formativos. Sin embargo, el grado académico no incide sobre la percepción acerca de los contenidos formativos para la atención a la diversidad e inclusión del plan de estudio.

Tabla 31. Prueba de Chi Cuadrado: Percepciones acerca de los Contenidos Formativos para la atención a la diversidad e Inclusión del Plan de Estudio Vs. Grado Académico

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (2 caras) |
|--------------------------------|--------------------|----|------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 8,409 ^a | 4 | ,078 |

Elaborado por Rosario Saona

En la Tabla 31, se puede observar valores que indican no existe relación significativa entre grado académico y percepción de los docentes acerca de los contenidos formativos para la atención a la diversidad, debido a que 0,078 es mayor a 0,05 ($p > 0,05$).

Tabla 32. Percepciones acerca de los Contenidos Formativos para la atención a la diversidad e Inclusión del Plan de Estudio Vs. Unidad académica

| | | | UNIDAD ACADÉMICA | | | | | | | Total | |
|-----------------------------|------------------------------|------------------------------|--|--------|---------------------------------------|-----------------|-----------------------|--|-------------------------------------|---|-------|
| | | | Escuela de Artes sonoras y Musicales (Artes Escénicas (Danza y Creación Teatral) | | Escuela de Artes Musicales y Visuales | Escuela de Cine | Escuela de Literatura | Departamento de Nivelación Emblemática | Departamento de Lenguas Extranjeras | Unidad Transversal de Teorías Críticas y Prácticas Experimentales en Artes (Unidad Transversal) | |
| PERCEP FORMATIVO | 0 - 8 | Recuento | 12 | 23 | 12 | 10 | 8 | 1 | 4 | 6 | 76 |
| | | % dentro de UNIDAD ACADÉMICA | 75,0% | 71,9% | 75,0% | 62,5% | 88,9% | 12,5% | 50,0% | 37,5% | 62,8% |
| | 9 - 17 | Recuento | 4 | 9 | 3 | 5 | 0 | 3 | 2 | 6 | 32 |
| | | % dentro de UNIDAD ACADÉMICA | 25,0% | 28,1% | 18,8% | 31,3% | 0,0% | 37,5% | 25,0% | 37,5% | 26,4% |
| | 18 - 29 | Recuento | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 4 | 2 | 4 | 13 |
| | | % dentro de UNIDAD ACADÉMICA | 0,0% | 0,0% | 6,3% | 6,3% | 11,1% | 50,0% | 25,0% | 25,0% | 10,7% |
| Total | Recuento | 16 | 32 | 16 | 16 | 9 | 8 | 8 | 16 | 121 | |
| | % dentro de UNIDAD ACADÉMICA | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Elaborado por Rosario Saona

Respecto a la unidad académica, el indicador Chi ($X^2(14) = 33,030$, $p < 0,05$) muestra que existe significancia respecto a dicha dimensión. La Tabla 32 indica que la unidad académica, específicamente el Departamento de Nivelación Emblemática, con un puntaje de 50,00%, cuyo estatus es “mucho”, tiene incidencia sobre la percepción acerca de los contenidos formativos para la atención a la diversidad e inclusión del plan de estudio.

**Tabla 33. Prueba de Chi Cuadrado: Percepciones acerca de los Contenidos
Formativos para la atención a la diversidad e Inclusión del Plan de Estudio Vs.
Unidad Académica**

| | Valor | gl | Sig. asintótica (2 caras) |
|-------------------------|---------------------|----|------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 33,030 ^a | 14 | ,003 |

Elaborado por Rosario Saona

En la Tabla 33, se observan valores que indican la relación significativa entre la Unidad Académica y la percepción de los docentes acerca de los contenidos formativos para la atención a la diversidad e inclusión del plan de estudio, debido a que 0,003 es menor a 0,05 ($p < 0,05$).

La prueba del Chi Cuadrado y el análisis de contingencia permiten determinar que la Unidad Académica (Departamento de Nivelación Emblemática) influye en la percepción acerca de los contenidos formativos para la atención a la diversidad e inclusión del plan de estudio; es decir, que los docentes pertenecientes a esta unidad, tienen contenidos formativos útiles para poder adaptar las necesidades de los estudiantes con el fin de maximizar la inclusión y atención a la diversidad.

Tabla 34. Percepciones acerca de los Contenidos Formativos para la atención a la diversidad e Inclusión del Plan de Estudio Vs. Años de docencia

| | | | AÑOS DOCENCIA | | | | | Total |
|-----------------------------|---------|---------------------------|---------------|--------|---------|---------|--------|--------|
| | | | MÁS DE | | | | | |
| | | | 0 A 4 | 5 A 10 | 11 A 15 | 16 A 20 | 20 | |
| PERCEP FORMATIVO | 0 – 8 | Recuento | 6 | 27 | 37 | 4 | 2 | 76 |
| | | % dentro de AÑOS DOCENCIA | 60,0% | 64,3% | 66,1% | 50,0% | 40,0% | 62,8% |
| | 9 - 17 | Recuento | 2 | 9 | 14 | 4 | 3 | 32 |
| | | % dentro de AÑOS DOCENCIA | 20,0% | 21,4% | 25,0% | 50,0% | 60,0% | 26,4% |
| | 18 - 29 | Recuento | 2 | 6 | 5 | 0 | 0 | 13 |
| | | % dentro de AÑOS DOCENCIA | 20,0% | 14,3% | 8,9% | 0,0% | 0,0% | 10,7% |
| Total | | Recuento | 10 | 42 | 56 | 8 | 5 | 121 |
| | | % dentro de AÑOS DOCENCIA | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Elaborado por Rosario Saona

Respecto a los años de docencia, el indicador Chi ($X^2(5) = 8,010$, $p > 0,05$) muestra que no existe significancia respecto a dicha dimensión. La Tabla 34 indica que, los docentes con menos años de experiencia, entre 0 a 4 años (20,00%), son los que han respondido tener “mucho” contenidos formativos para la atención a la diversidad; sin embargo, los años de docencia no incide sobre la percepción acerca de los contenidos formativos para la atención a la diversidad e inclusión del plan de estudio.

Tabla 35. Prueba de Chi Cuadrado: Percepciones acerca de los Contenidos Formativos para la atención a la diversidad e Inclusión del Plan de Estudio Vs. Años de docencia

| | Valor | gl | Sig. asintótica (2 caras) |
|--------------------------------|--------------------|----|------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 8,010 ^a | 8 | ,433 |

Elaborado por Rosario Saona

En la Tabla 35, se puede observar los valores que no indican la relación significativa entre los años de docencia y percepción de los docentes acerca de los contenidos formativos para la atención a la diversidad e inclusión del plan de estudio, debido a que 0,433 es mayor a 0,05 ($p > 0,05$).

Tabla 36. Percepciones acerca de los Contenidos Formativos para la atención a la diversidad e Inclusión del Plan de Estudio Vs. Capacitación certificada en pedagogía o métodos educativos

| | | | CAPACITACIÓN | | |
|---------------|------------------|--|-------------------|--------|--------|
| | | | PEDAGOGÍA MÉTODOS | | |
| | | | NO | SI | Total |
| PERCEP | 0 - 8 | Recuento | 72 | 4 | 76 |
| | FORMATIVO | % dentro de CAPACITACIÓN PEDAGOGÍA MÉTODOS | 75,0% | 16,0% | 62,8% |
| | 9 - 17 | Recuento | 16 | 16 | 32 |
| | | % dentro de CAPACITACIÓN PEDAGOGÍA MÉTODOS | 16,7% | 64,0% | 26,4% |
| | 18 – 29 | Recuento | 8 | 5 | 13 |
| | | % dentro de CAPACITACIÓN PEDAGOGÍA MÉTODOS | 8,3% | 20,0% | 10,7% |
| Total | | Recuento | 96 | 25 | 121 |
| | | % dentro de CAPACITACIÓN PEDAGOGÍA MÉTODOS | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Elaborado por Rosario Saona

Respecto a la capacitación certificada en pedagogía o métodos educativos, el Chi cuadrado ($X^2(2) = 30,309$, $p < 0,05$) muestra que existe significancia respecto a dicha dimensión. En la Tabla 36 se observa que los conocimientos sobre pedagogía o métodos educativos (75,0%), inciden sobre la percepción acerca de los contenidos formativos para la atención a la diversidad e inclusión del plan de estudio, refiriendo que esta cantidad de personas tienen una percepción desfavorable, debido a que no tienen capacitaciones certificadas en pedagogía o métodos educativos.

Tabla 37. Prueba de Chi Cuadrado: Percepciones acerca de los Contenidos Formativos para la atención a la diversidad e Inclusión del Plan de Estudio Vs. Capacitación certificada en pedagogía o métodos educativos

| | Sig. asintótica | | |
|--------------------------------|---------------------|----|-----------|
| | Valor | gl | (2 caras) |
| Chi-cuadrado de Pearson | 30,309 ^a | 2 | ,000 |

Elaborado por Rosario Saona

En la Tabla 37, se presentan los valores de la relación significativa entre capacitación certificada en pedagogía o métodos educativos y percepción de los docentes acerca de los contenidos formativos para la atención a la diversidad e inclusión del plan de estudio, debido a que 0,000 es menor a 0,05 ($p < 0,05$).

Tabla 38. Percepciones acerca de los Contenidos Formativos para la atención a la diversidad e Inclusión del Plan de Estudio Vs. Algún tipo de contacto con personas con discapacidad

| | | | CONTACTO | | |
|---------------|------------------|-----------------------------------|---------------------|-----------|--------------|
| | | | DISCAPACIDAD | | |
| | | | NO | SI | Total |
| PERCEP | 0 - 8 | Recuento | 73 | 3 | 76 |
| | FORMATIVO | % dentro de CONTACTO DISCAPACIDAD | 75,3% | 12,5% | 62,8% |
| | 9 - 17 | Recuento | 16 | 16 | 32 |
| | | % dentro de CONTACTO DISCAPACIDAD | 16,5% | 66,7% | 26,4% |
| | 18 - 29 | Recuento | 8 | 5 | 13 |
| | | % dentro de CONTACTO DISCAPACIDAD | 8,2% | 20,8% | 10,7% |
| Total | | Recuento | 97 | 24 | 121 |
| | | % dentro de CONTACTO DISCAPACIDAD | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Elaborado por Rosario Saona

El resultado obtenido del Chi cuadrado ($X^2(2) = 33,214$, $p < 0,05$) demuestra la existencia de la relación entre las variables, “algún contacto con personas con discapacidad”, y la “contenidos formativos para la atención a la diversidad e inclusión del plan de estudio”. La Tabla 38 indica que el no tener contacto con personas con discapacidad (75,3%), inciden en la percepción acerca de los contenidos formativos para la atención a la diversidad e inclusión del plan de estudio.

Tabla 39. Prueba de Chi Cuadrado: Percepciones acerca de los Contenidos Formativos para la atención a la diversidad e Inclusión del Plan de Estudio Vs. Algún tipo de contacto con personas con discapacidad

| | Valor | gl | Sig. asintótica (2 caras) |
|--------------------------------|---------------------|-----------|--|
| Chi-cuadrado de Pearson | 33,214 ^a | 2 | ,000 |

Elaborado por Rosario Saona

En la Tabla 39, se presentan los valores de la relación significativa entre algún contacto con personas con discapacidad y percepción de los docentes acerca de los contenidos formativos para la atención a la diversidad e inclusión del plan de estudio, debido a que 0,000 es menor a 0,05 ($p < 0,05$).

El análisis de contingencia y la prueba del Chi Cuadrado demostraron que el no tener contacto con personas con discapacidad, da como resultado una percepción desfavorable por parte de los docentes frente a la inclusión educativa, debido a que estos no tienen un compromiso ni percepción favorable hacia la diversidad por la falta de algún contacto.

Percepciones acerca de las Competencias Necesarias para la Atención a la Diversidad de todo el Alumnado.

A continuación, se presentará las tablas de contingencia y el cálculo Chi cuadrado acerca del tema presentado:

Tabla 40. Percepciones acerca de las Competencias Necesarias para la Atención a la Diversidad de todo el Alumnado Vs. Género

| | | | GÉNERO | | Total |
|--------------------|---------|--------------------|--------------|--------------|--------|
| | | | Masculino | Femenino | |
| PERCEP | 0 – 6 | Recuento | 1 | 0 | 1 |
| | | % dentro de GÉNERO | 1,5% | 0,0% | 0,8% |
| COMPETENCIA | 7 – 13 | Recuento | 3 | 4 | 7 |
| | | % dentro de GÉNERO | 4,5% | 7,4% | 5,8% |
| | 14 – 18 | Recuento | 63 | 50 | 113 |
| | | % dentro de GÉNERO | 94,0% | 92,6% | 93,4% |
| Total | | Recuento | 67 | 54 | 121 |
| | | % dentro de GÉNERO | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Elaborado por Rosario Saona

En la variable género, el cálculo de Chi ($X^2(2) = 1,256$, $p > 0,05$) muestra que no existe relación significativa respecto a dicha dimensión. La Tabla 40 muestra una similitud en los puntajes, mujeres (92,06%) y hombres (94,0%), por lo cual el género, no incide sobre la percepción acerca de las competencias necesarias para la atención a la diversidad de todo el Alumnado.

Tabla 41. Prueba de Chi Cuadrado: Percepciones acerca de las Competencias Necesarias para la Atención a la Diversidad de todo el Alumnado Vs. Género

| | Valor | gl | Sig. asintótica (2 caras) |
|--------------------------------|--------------------|----|------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 1,256 ^a | 2 | ,534 |

Elaborado por Rosario Saona

En la Tabla 41, los datos presentan que no existe relación significativa entre género y percepción de los docentes acerca de las competencias necesarias para la atención a la diversidad de todo el alumnado, debido a que 0,534 es mayor a 0,05 ($p > 0,05$).

Tabla 42. Percepciones acerca de las Competencias Necesarias para la Atención a la Diversidad de todo el Alumnado Vs. Edad

| | | | EDAD | | | | | Total |
|-------------------------------|---------|------------------|-----------------------|--------------|-------------|--------|--------|--------|
| | | | Menor o igual a 30 | | 61 o más | | | |
| | | | 31 - 40 | 41 - 50 | 51 - 60 | | | |
| PERCEP COMPETENCIA | 0 – 6 | Recuento | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| | | % dentro de EDAD | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 12,5% | 0,0% | 0,8% |
| | 7 – 13 | Recuento | 0 | 2 | 4 | 0 | 1 | 7 |
| | | % dentro de EDAD | 0,0% | 10,0% | 4,4% | 0,0% | 50,0% | 5,8% |
| | 14 – 18 | Recuento | 1 | 18 | 86 | 7 | 1 | 113 |
| | | % dentro de EDAD | 100,0% | 90,0% | 95,6% | 87,5% | 50,0% | 93,4% |
| Total | | Recuento | 1 | 20 | 90 | 8 | 2 | 121 |
| | | % dentro de EDAD | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Elaborado por Rosario Saona

En la relación a la edad, el cálculo del Chi cuadrado ($X^2(6) = 22,805$, $p < 0,05$) muestra que si existe significancia respecto a dicha dimensión. Como indica la Tabla 42, presenta una relación proporcional, de los docentes entre las edades Menor o igual a 30 años (100,0%), y los de 31 a 40 (90,00%) años, en estar de acuerdo, es decir que, la edad incide sobre la percepción acerca de las competencias necesarias para la atención a la diversidad de todo el alumnado.

Tabla 43. Prueba de Chi Cuadrado: Percepciones acerca de las Competencias Necesarias para la Atención a la Diversidad de todo el Alumnado Vs. Edad

| | Sig. asintótica | | |
|-------------------------|---------------------|----|-----------|
| | Valor | gl | (2 caras) |
| Chi-cuadrado de Pearson | 22,805 ^a | 8 | ,004 |

Elaborado por Rosario Saona

En la Tabla 43, se puede observar valores que indican si existe relación significativa entre edad y percepción de los docentes sobre las percepciones acerca de las competencias necesarias para la atención a la diversidad de todo el alumnado, debido a que 0,004 es menor a 0,05 ($p < 0,05$).

La prueba del Chi Cuadrado y el análisis de contingencia permiten determinar que los años de experiencia influyen en la percepción de las competencias necesarias de todo el alumnado, debido a que los docentes más jóvenes traen conocimiento nuevo con el fin de aportar a la educación de la universidad.

Tabla 44. Percepciones acerca de las Competencias Necesarias para la Atención a la Diversidad de todo el Alumnado Vs. Grado académico

| | | | G ACADEMICO | | | |
|-------------------------------|---------|-------------------------|--------------|--------------|-----------|--------|
| | | | TERCER NIVEL | CUARTO NIVEL | DOCTORADO | Total |
| | | | NIVEL | - MAESTRÍA | | |
| PERCEP COMPETENCIA | 0 – 6 | Recuento | 0 | 0 | 1 | 1 |
| | | % dentro de G ACADEMICO | 0,0% | 0,0% | 3,6% | 0,8% |
| | 7 – 13 | Recuento | 4 | 2 | 1 | 7 |
| | | % dentro de G ACADEMICO | 44,4% | 2,4% | 3,6% | 5,8% |
| | 14 – 18 | Recuento | 5 | 82 | 26 | 113 |
| | | % dentro de G ACADEMICO | 55,6% | 97,6% | 92,9% | 93,4% |
| Total | | Recuento | 9 | 84 | 28 | 121 |
| | | % dentro de G ACADEMICO | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Elaborado por Rosario Saona

Respecto al grado académico, el indicador Chi ($X^2(14) = 49,578$, $p < 0,05$) muestra que existe significancia respecto a dicha dimensión. La Tabla 44 indica que el grado académico, específicamente en Cuarto Nivel (Maestría), con un puntaje de 97,6%, cuyo estatus es “de

acuerdo”, tiene incidencia sobre la percepción acerca de las competencias necesarias para la atención a la diversidad de todo el alumnado.

Tabla 45. Prueba de Chi Cuadrado: Percepciones acerca de las Competencias Necesarias para la Atención a la Diversidad de todo el Alumnado Vs. Grado Académico

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (2 caras) |
|--------------------------------|---------------------|----|------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 30,033 ^a | 4 | ,000 |

Elaborado por Rosario Saona

En la Tabla 45, se observan valores que indican la relación significativa entre el grado académico de cuarto nivel (Maestría) y la percepción de los docentes acerca de las competencias necesarias para la atención a la diversidad de todo el alumnado, debido a que 0,000 es menor a 0,05 ($p < 0,05$).

La prueba del Chi Cuadrado y el análisis de contingencia permiten determinar que el grado académico en Cuarto Nivel (Maestría) influye en la percepción de las competencias necesarias para la atención a la diversidad de todo el alumnado; es decir, que están de acuerdo, en que las diferentes habilidades, conocimientos, características y el rol del docente influye de manera positiva en el desarrollo de la inclusión.

Tabla 46. Percepciones acerca de las Competencias Necesarias para la Atención a la Diversidad de todo el Alumnado Vs. Unidad Académica

| | | UNIDAD ACADÉMICA | | | | | | | Total | |
|-----|----------|---|---|--------------------------|-----------------------|--|-------------------------------------|---|-------|----|
| | | Escuela de Artes sonoras y Musicales (Artes Escénicas y Escuela de Artes Visuales de Cine y Teatro) | Escuela de Artes Musicales (Artes Escénicas y Escuela de Artes Musicales) | Escuela de Artes de Cine | Escuela de Literatura | Departamento de Nivelación Emblemática | Departamento de Lenguas Extranjeras | Unidad Transversal de Teorías Críticas y Prácticas Experimentales en Artes (Unidad Transversal) | | |
| 0-6 | Recuento | 7 | 15 | 7 | 6 | 4 | 0 | 6 | 9 | 54 |

| PERCEPCION | % dentro de UNIDAD ACADÉMICA | | | | | | | | | | |
|------------|------------------------------|--------------|--------|--------|--------|--------|--------------|--------|--------|--------|-------|
| | | COMPTENENCIA | 43,8% | 46,9% | 43,8% | 37,5% | 44,4% | 0,0% | 75,0% | 56,3% | 44,6% |
| 7 - 13 | Recuento | 3 | 7 | 4 | 6 | 3 | 1 | 1 | 6 | 31 | |
| | % dentro de UNIDAD ACADÉMICA | 18,8% | 21,9% | 25,0% | 37,5% | 33,3% | 12,5% | 12,5% | 37,5% | 25,6% | |
| 14 - 18 | Recuento | 6 | 10 | 5 | 4 | 2 | 7 | 1 | 1 | 36 | |
| | % dentro de UNIDAD ACADÉMICA | 37,5% | 31,3% | 31,3% | 25,0% | 22,2% | 87,5% | 12,5% | 6,3% | 29,8% | |
| Total | Recuento | 16 | 32 | 16 | 16 | 9 | 8 | 8 | 16 | 121 | |
| | % dentro de UNIDAD ACADÉMICA | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Elaborado por Rosario Saona

En la relación a la unidad académica, el indicador Chi ($X^2(16) = 22,841$, $p > 0,05$) muestra que no existe significancia respecto a dicha dimensión. La Tabla 46 presenta, la unidad académica con mayor puntaje (87,5%); están totalmente de acuerdo, sin embargo, la Unidad académica no incide sobre la percepción acerca de las competencias necesarias para la atención a la diversidad de todo el alumnado.

Tabla 47. Prueba de Chi Cuadrado: Percepciones acerca de las Competencias Necesarias para la Atención a la Diversidad de todo el Alumnado Vs. Unidad Académica

| | Valor | gl | Sig. asintótica (2 caras) |
|--------------------------------|---------------------|----|------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 22,841 ^a | 14 | ,063 |

Elaborado por Rosario Saona

En la Tabla 47, se observan valores que indican que la relación significativa, no existe entre la Unidad Académica y percepción de los docentes acerca de las competencias necesarias para la atención a la diversidad de todo el alumnado, debido a que 0,063 es mayor a 0,05 ($p > 0,05$).

Tabla 48. Percepciones acerca de las Competencias Necesarias para la Atención a la Diversidad de todo el Alumnado Vs. Capacitación certificada en pedagogía o métodos educativos

| | | | CAPACITACIÓN | | |
|--------------------|---------|--|-------------------|--------------|--------|
| | | | PEDAGOGÍA MÉTODOS | | |
| | | | NO | SI | Total |
| PERCEP | 0 – 6 | recuento | 43 | 11 | 54 |
| COMPETENCIA | | % dentro de CAPACITACIÓN PEDAGOGÍA MÉTODOS | 44,8% | 44,0% | 44,6% |
| | 7 – 13 | recuento | 30 | 1 | 31 |
| | | % dentro de CAPACITACIÓN PEDAGOGÍA MÉTODOS | 31,3% | 4,0% | 25,6% |
| | 14 – 18 | recuento | 23 | 13 | 36 |
| | | % dentro de CAPACITACIÓN PEDAGOGÍA MÉTODOS | 24,0% | 52,0% | 29,8% |
| Total | | recuento | 96 | 25 | 121 |
| | | % dentro de CAPACITACIÓN PEDAGOGÍA MÉTODOS | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Elaborado por Rosario Saona

Respecto a la capacitación certificada en pedagogía o métodos educativos, el Chi cuadrado ($X^2(2) = 10,994$, $p < 0,05$) muestra que existe significancia en la dimensión presentada. En la Tabla 48 se observa que los conocimientos sobre pedagogía o métodos educativos (52,0%), influye en la percepción acerca de las competencias necesarias para la atención a la diversidad de todo el alumnado

Tabla 49. Prueba de Chi Cuadrado: Percepciones acerca de las Competencias Necesarias para la Atención a la Diversidad de todo el Alumnado Vs. Capacitación certificada en pedagogía o métodos educativos

| | Valor | gl | Sig. asintótica (2 caras) |
|--------------------------------|---------------------|----|------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 10,994 ^a | 2 | ,004 |

Elaborado por Rosario Saona

En la Tabla 49, indica los valores de la relación significativa entre capacitación certificada en pedagogía o métodos educativos y percepción de los docentes acerca de las competencias necesarias para la atención a la diversidad de todo el alumnado, debido a que 0,004 es menor a 0,05 ($p < 0,05$).

El análisis de contingencia y la prueba del Chi Cuadrado demuestra que los conocimientos acerca de la pedagogía o métodos educativos, permite a los docentes tener una

percepción favorable sobre las competencias necesarias para la atención a la diversidad de todo el alumnado, y así el docente tenga las competencias necesarias para implementar adaptaciones curriculares, adaptaciones instructivas y así sentirse capaz en el ámbito educativo, con el fin de favorecer el aprendizaje en los estudiantes.

Tabla 50 . Percepciones acerca de las Competencias Necesarias para la Atención a la Diversidad de todo el Alumnado Vs. Algún tipo de contacto con personas con discapacidad

| | | | CONTACTO DISCAPACIDAD | | |
|--------------------|---------|-----------------------------------|-----------------------|--------------|--------|
| | | | NO | SI | Total |
| PERCEP | 0 - 6 | Recuento | 43 | 11 | 54 |
| COMPETENCIA | | % dentro de CONTACTO DISCAPACIDAD | 44,3% | 45,8% | 44,6% |
| | 7 - 13 | Recuento | 30 | 1 | 31 |
| | | % dentro de CONTACTO DISCAPACIDAD | 30,9% | 4,2% | 25,6% |
| | 14 - 18 | Recuento | 24 | 12 | 36 |
| | | % dentro de CONTACTO DISCAPACIDAD | 24,7% | 50,0% | 29,8% |
| Total | | Recuento | 97 | 24 | 121 |
| | | % dentro de CONTACTO DISCAPACIDAD | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Elaborado por Rosario Saona

El cálculo obtenido del Chi cuadrado ($X^2(2) = 9,513$, $p < 0,05$) demuestra la existencia de la relación entre las variables, “algún contacto con personas con discapacidad”, y los “contenidos formativos para la atención a la diversidad e inclusión del plan de estudio”. La Tabla 50 indica que tener contacto con personas con discapacidad (50,0%), incide en la percepción acerca de las competencias necesarias para la atención a la diversidad de todo el alumnado.

Tabla 51. Prueba de Chi Cuadrado: Percepciones acerca de las Competencias Necesarias para la Atención a la Diversidad de todo el Alumnado Vs. Algún tipo de contacto con personas con discapacidad

| | Valor | gl | Sig. asintótica (2 caras) |
|--------------------------------|--------------------|----|------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 9,513 ^a | 2 | ,009 |

Elaborado por Rosario Saona

En la Tabla 51, indica los valores de la relación significativa entre algún contacto con personas con discapacidad y percepción de los docentes acerca de las competencias necesarias para la atención a la diversidad de todo el alumnado, debido a que 0,009 es menor a 0,05 ($p < 0,05$).

El análisis de contingencia y la prueba del Chi Cuadrado presenta como el contacto con personas con discapacidad, permiten al docente estar sensibilizado y capacitado frente a las necesidades de todo el alumnado, incluso estos docentes cuentan con la capacidad para implementar estrategias organizativas para promover la cooperación y el aprendizaje (Torello & Olmos, 2012).

Percepción: favorable o desfavorable, hacia la Inclusión y Atención a la Diversidad

A continuación, se presentará el total de las tablas de contingencia y el cálculo chi cuadrado del total de las percepciones favorables o desfavorables de los docentes:

Tabla 52. Percepción favorable o desfavorable, hacia la Inclusión y Atención a la Diversidad Vs. Género

| | | | GÉNERO | | |
|---------------------|---------|--------------------|-----------|--------------|--------|
| | | | Masculino | Femenino | Total |
| PERCEPCIONES | 0 - 34 | Recuento | 9 | 5 | 14 |
| TOTALES | | % dentro de GÉNERO | 13,4% | 9,3% | 11,6% |
| | 33 - 69 | Recuento | 58 | 49 | 107 |
| | | % dentro de GÉNERO | 86,6% | 90,7% | 88,4% |
| Total | | Recuento | 67 | 54 | 121 |
| | | % dentro de GÉNERO | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Elaborado por Rosario Saona

En la variable género, el cálculo de Chi ($X^2(1) = 509, p > 0,05$) muestra que no existe relación significativa respecto a dicha dimensión. La Tabla 52 muestra una gran relación en los resultados entre masculino (86,6%) y femenino (90,7%), aun así, no incide sobre la percepción hacia la inclusión y atención a la diversidad.

Tabla 53 . Prueba de Chi Cuadrado: Percepción favorable o desfavorable, hacia la Inclusión y Atención a la Diversidad Vs. Género

| | Valor | G1 | Sig. asintótica (2 caras) |
|--------------------------------|-------------------|----|------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | ,509 ^a | 1 | ,476 |

Elaborado por Rosario Saona

En la Tabla 53, los datos indican que no existe relación significativa entre género y percepción hacia la inclusión y atención a la diversidad, debido a que 0,476 es mayor a 0,05 ($p > 0,05$).

Tabla 54. Percepción favorable o desfavorable, hacia la Inclusión y Atención a la Diversidad Vs. Edad

| | | | EDAD | | | | | Total |
|---------------------|---------|------------------|--------------------|---------|---------|---------|----------|--------|
| | | | Menor o igual a 30 | 31 – 40 | 41 - 50 | 51 - 60 | 61 o más | |
| PERCEPCIONES | 0 – 34 | Recuento | 0 | 2 | 9 | 2 | 1 | 14 |
| | | % dentro de EDAD | 0,0% | 10,0% | 10,0% | 25,0% | 50,0% | 11,6% |
| TOTALES | 33 – 69 | Recuento | 1 | 18 | 81 | 6 | 1 | 107 |
| | | % dentro de EDAD | 100,0% | 90,0% | 90,0% | 75,0% | 50,0% | 88,4% |
| Total | | Recuento | 1 | 20 | 90 | 8 | 2 | 121 |
| | | % dentro de EDAD | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Elaborado por Rosario Saona

La edad, según el cálculo del Chi cuadrado ($X^2(4) = 4,693$, $p > 0,05$), muestra que no existe relación significativa respecto a dicha dimensión. Se presenta en la Tabla 54, que la edad de los docentes menor o igual a 30 (100,00%), es la de mayor representación, pero no incide sobre la percepción hacia la inclusión y atención a la diversidad.

Tabla 55. Prueba de Chi Cuadrado: Percepción favorable o desfavorable, hacia la Inclusión y Atención a la Diversidad Vs. Edad

| | Valor | gl | Sig. asintótica (2 caras) |
|--------------------------------|--------------------|----|------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 4,693 ^a | 4 | ,320 |

Elaborado por Rosario Saona

En la Tabla 55, se puede observar valores que indican no existe relación significativa entre edad y percepción de los docentes acerca de la percepción hacia la inclusión y atención a la diversidad, debido a que 0,320 es mayor a 0,05 ($p > 0,05$).

Tabla 56. Percepción favorable o desfavorable, hacia la Inclusión y Atención a la Diversidad Vs. Grado académico

| | | | G ACADEMICO | | | Total |
|--------------|---------|-------------------------|--------------|--------------|--------------|--------|
| | | | TERCER NIVEL | CUARTO NIVEL | | |
| | | | | - MAESTRÍA | DOCTORADO | |
| PERCEPCIONES | 0 – 34 | Recuento | 4 | 8 | 2 | 14 |
| TOTALES | | % dentro de G ACADEMICO | 44,4% | 9,5% | 7,1% | 11,6% |
| | 33 – 69 | Recuento | 5 | 76 | 26 | 107 |
| | | % dentro de G ACADEMICO | 55,6% | 90,5% | 92,9% | 88,4% |
| Total | | Recuento | 9 | 84 | 28 | 121 |
| | | % dentro de G ACADEMICO | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Elaborado por Rosario Saona

En el caso del grado académico, el cálculo Chi ($X^2(2) = 10,387$, $p < 0,05$) muestra que existe significancia respecto a dicha dimensión. La Tabla 56 presenta los grados académicos de mayor representación, Maestría (90,5) y Doctorado (92,9%), incide sobre la percepción hacia la inclusión y atención a la diversidad.

Tabla 57. Prueba de Chi Cuadrado: Percepción favorable o desfavorable, hacia la inclusión y atención a la diversidad Vs. Grado académico

| | Sig. asintótica | | |
|--------------------------------|---------------------|----|-----------|
| | Valor | Gl | (2 caras) |
| Chi-cuadrado de Pearson | 10,387 ^a | 2 | ,006 |

Elaborado por Rosario Saona

En la Tabla 57, se puede observar valores que presenta que, si existe relación significativa entre grado académico y la percepción hacia la inclusión y atención a la diversidad, debido a que 0,006 es menor a 0,05 ($p > 0,05$).

El análisis de contingencia y la prueba del Chi Cuadrado presenta como el grado académico mientras más avanzado sea se obtendrá una percepción más favorable hacia la inclusión y atención a la diversidad, teniendo como resultado la identificación de las necesidades que se generan y los conflictos a los que se enfrentan dentro del ámbito educativo (Fernández, 2013).

Tabla 58. Percepción favorable o desfavorable, hacia la inclusión y atención a la diversidad Vs. Unidad académica

| | | | UNIDAD ACADÉMICA | | | | | | | Total | |
|--------------|---------|------------------------------|------------------|--|--|-----------------|-----------------------|--|-------------------------------------|---|--------|
| | | | Escuela de Artes | Escuela de Artes sonoras y Musicales (Artes Escénicas (Danza y Creación Teatral) | Musicales y Escuelas de Artes Visuales | Escuela de Cine | Escuela de Literatura | Departamento de Nivelación Emblemática | Departamento de Lenguas Extranjeras | Unidad Transversal de Teorías Críticas y Prácticas Experimentales en Artes (Unidad Transversal) | |
| PERCEPCIONES | 0 - 34 | Recuento | 8 | 20 | 11 | 12 | 7 | 1 | 5 | 11 | 75 |
| | | % dentro de UNIDAD ACADÉMICA | 50,0% | 62,5% | 68,8% | 75,0% | 77,8% | 12,5% | 62,5% | 68,8% | 62,0% |
| TOTAL | 33 - 69 | Recuento | 8 | 12 | 5 | 4 | 2 | 7 | 3 | 5 | 46 |
| | | % dentro de UNIDAD ACADÉMICA | 50,0% | 37,5% | 31,3% | 25,0% | 22,2% | 87,5% | 37,5% | 31,3% | 38,0% |
| Total | | Recuento | 16 | 32 | 16 | 16 | 9 | 8 | 8 | 16 | 121 |
| | | % dentro de UNIDAD ACADÉMICA | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Elaborado por Rosario Saona

Respecto a la unidad académica, el indicador Chi ($X^2(8) = 12,018$, $p < 0,05$) muestra que no existe significancia respecto a dicha dimensión. En la Tabla 58 presenta que la unidad académica (Departamento de Nivelación Emblemática), con un puntaje de 87,50%, incide sobre la percepción favorable hacia la inclusión y atención a la diversidad.

Tabla 59. Prueba de Chi Cuadrado: Percepción favorable o desfavorable, hacia la inclusión y atención a la diversidad Vs. Unidad Académica

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (2 caras) |
|-------------------------|---------------------|----|---------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 12,018 ^a | 7 | ,100 |

Elaborado por Rosario Saona

Los valores de la Tabla 59 indican que no existe relación significativa entre la Unidad Académica (Departamento de Nivelación Emblemática) y la percepción favorable hacia la inclusión y atención a la diversidad, debido a que 0,100 es mayor a 0,05 ($p > 0,05$).

Tabla 60. Percepción favorable o desfavorable, hacia la inclusión y atención a la diversidad Vs. Años de docencia

| | | | AÑOS DOCENCIA | | | | | Total |
|---------------------|---------|---------------------------|---------------|--------|---------|---------|-----------|--------|
| | | | 0 A 4 | 5 A 10 | 11 A 15 | 16 A 20 | MÁS DE 20 | |
| PERCEPCIONES | 0 – 34 | Recuento | 4 | 28 | 34 | 4 | 5 | 75 |
| TOTALES | | % dentro de AÑOS DOCENCIA | 40,0% | 66,7% | 60,7% | 50,0% | 100,0% | 62,0% |
| | 33 – 69 | Recuento | 6 | 14 | 22 | 4 | 0 | 46 |
| | | % dentro de AÑOS DOCENCIA | 60,0% | 33,3% | 39,3% | 50,0% | 0,0% | 38,0% |
| Total | | Recuento | 10 | 42 | 56 | 8 | 5 | 121 |
| | | % dentro de AÑOS DOCENCIA | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Elaborado por Rosario Saona

Referente a los años de docencia, el cálculo del Chi ($X^2(4) = ,806$, $p < 0,05$) muestra que existe significancia respecto a dicha dimensión. La Tabla 60 indica que, a más años de experiencia docente, entre 5 y 10 años (73,08%); 11 a 15 años (93,10%), o más, incide favorablemente sobre la percepción hacia la inclusión y atención a la diversidad.

Tabla 61. Prueba de Chi Cuadrado: Percepción favorable o desfavorable, hacia la inclusión y atención a la diversidad Vs. Años de docencia

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (2 caras) |
|--------------------------------|--------------------|----|------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 6,034 ^a | 4 | ,197 |

laborado por Rosario Saona

En la Tabla 61, indica que no existe valores de la relación significativa entre años de docencia y percepción hacia la inclusión y atención a la diversidad, debido a que 0,197 es mayor a 0,05 ($p < 0,05$).

Tabla 62 Percepción favorable o desfavorable, hacia la inclusión y atención a la diversidad Vs. Capacitación certificada en pedagogía o métodos educativos

| PERCEPCIONES | 0 – 34 | Recuento | CAPACITACIÓN PEDAGOGÍA | | Total |
|----------------|---------|--|------------------------|--------------|--------|
| | | | MÉTODOS | | |
| | | | NO | SI | |
| | | | 64 | 11 | 75 |
| TOTALES | | % dentro de CAPACITACIÓN PEDAGOGÍA MÉTODOS | 66,7% | 44,0% | 62,0% |
| | 33 – 69 | Recuento | 32 | 14 | 46 |
| | | % dentro de CAPACITACIÓN PEDAGOGÍA MÉTODOS | 33,3% | 56,0% | 38,0% |
| Total | | Recuento | 96 | 25 | 121 |
| | | % dentro de CAPACITACIÓN PEDAGOGÍA MÉTODOS | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Elaborado por Rosario Saona

Respecto a la capacitación certificada en pedagogía o métodos educativos, la prueba del Chi cuadrado ($X^2(1) = 4,325$, $p < 0,05$) indica que existe significancia respecto a dicha dimensión. En la Tabla 62 muestra que los conocimientos sobre pedagogía o métodos educativos (56,0%), inciden favorablemente sobre la percepción hacia la inclusión y atención a la diversidad.

Tabla 63. Prueba de Chi Cuadrado: Percepción favorable o desfavorable, hacia la inclusión y atención a la diversidad Vs. Capacitación certificada en pedagogía o métodos educativos

| | Valor | gl | Sig. asintótica (2 caras) |
|--------------------------------|--------------------|----|------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 4,325 ^a | 1 | ,038 |

Elaborado por Rosario Saona

En la Tabla 63, indica los valores de la relación significativa entre capacitación certificada en pedagogía o métodos educativos y percepción hacia la inclusión y atención a la diversidad, es favorable, debido a que 0,038 es menor a 0,05 ($p < 0,05$).

El análisis de contingencia y la prueba del Chi Cuadrado demuestran que contar con conocimientos sobre pedagogía o métodos educativos, la percepción hacia la inclusión y

atención a la diversidad es favorable, es decir, que los docentes de la Universidad de las Artes cuentan con la formación y competencia necesaria frente al ámbito educativo.

Es decir, que los docentes cuentan con:

- Capacidad para valorar la diversidad del alumnado como un recurso y beneficio de la educación.
- Capacidad para diseñar y aplicar estrategias de atención educativa en diversos contextos culturales y sociales.
- Capacidad para diseñar e implementar adaptaciones curriculares como medida de atención a la diversidad de todos los educandos.

Tabla 64. Percepción favorable o desfavorable, hacia la inclusión y atención a la diversidad Vs. Algún tipo de contacto con personas con discapacidad

| | | | CONTACTO DISCAPACIDAD | | |
|---------------------|---------|-----------------------------------|------------------------------|-----------|--------------|
| | | | NO | SI | Total |
| PERCEPCIONES | 0 – 34 | Recuento | 64 | 11 | 75 |
| TOTALES | | % dentro de CONTACTO DISCAPACIDAD | 66,0% | 45,8% | 62,0% |
| | 33 - 69 | Recuento | 33 | 13 | 46 |
| | | % dentro de CONTACTO DISCAPACIDAD | 34,0% | 54,2% | 38,0% |
| Total | | Recuento | 97 | 24 | 121 |
| | | % dentro de CONTACTO DISCAPACIDAD | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Elaborado por Rosario Saona

Respecto a algún tipo de contacto con personas con discapacidad, el Chi cuadrado ($X^2(2) = 3,314, p > 0,05$) muestra que no existe significancia respecto a dicha dimensión. En la Tabla 64 se observa que el tener algún tipo de contactos con discapacidad (54,2%), no inciden sobre la percepción acerca de las competencias necesarias para la atención a la diversidad de todo el alumnado.

Tabla 65. Prueba de Chi Cuadrado: Percepción favorable o desfavorable, hacia la inclusión y atención a la diversidad Vs. Algún tipo de contacto con personas con discapacidad

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (2 caras) |
|--------------------------------|--------------------|----|------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 3,314 ^a | 1 | ,069 |

Elaborado por Rosario Saona

En la Tabla 65, indica que no existen valores de relación significativa entre Algún tipo de contacto con personas con discapacidad y percepción hacia la inclusión y atención a la diversidad, es favorable, debido a que 0,069 es mayor a 0,05 ($p > 0,05$).

Discusión, conclusiones y recomendaciones

Discusión y Conclusiones

La educación inclusiva reconoce y valora a la educación como un derecho garantizado para todas las personas sin ningún tipo de discriminación o exclusión, tiene relación con la justicia, la equidad y la ética que se debe tomar en cuenta en cada centro educativo (Escudero & Martínez, 2011).

Según Torello (2012), las percepciones de los docentes son un aspecto clave para lograr la inclusión. El profesor debe desarrollar una percepción de apertura al cambio, de flexibilidad y de innovación, adecuándose a las necesidades que surjan en el estudiante, convirtiéndose el docente en un agente de cambio favorable en el ámbito educativo.

El objetivo principal de esta investigación es describir las percepciones de los docentes de la Universidad de las Artes en relación a la inclusión y atención a la diversidad. Para cumplir con el objetivo, se realizó una encuesta que permitió contestar 4 preguntas de investigación, generando resultados acerca de las percepciones de los docentes hacia la inclusión y atención a la diversidad.

Los resultados referentes a la percepción de los docentes hacia la inclusión y atención a la diversidad, ha sido relevante en las Capacitaciones certificadas en pedagogía o métodos educativos de los docentes de la Universidad de las Artes, debido a que la mayoría de los docentes se encuentran capacitados, arrojando resultados de percepciones favorables. La percepción favorable significa que el docente puede diseñar y aplicar estrategias de atención educativa en diversos contextos culturales y sociales, diseñar e implementar adaptaciones curriculares como medida de atención a la diversidad de todos los educandos e implementa estrategias organizativas (agrupamiento flexible, aprendizaje cooperativo, acción tutorial entre pares) para promover la cooperación y el aprendizaje, en el ámbito educativo. Según Granada,

Pomes & Sanhueza, (2013), los docentes durante su labor como profesionales necesitan dominar ciertos temas para así poder facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, lo que va a ser adquirido mediante la preparación y estudios realizados por parte de los docentes.

Los resultados en cuanto al género y edad, refieren que no tienen relación directa o incidencia en la percepción hacia la inclusión y atención a la diversidad.

Respecto a los resultados de los planteamientos acerca de la inclusión y la atención a la diversidad, se demostró que la unidad académica a la que pertenecen los docentes, si influye en la percepción, debido a que el puntaje más favorable obtenido, lo tiene el Departamento de Nivelación Emblemática, a diferencia de las demás escuelas o departamentos en donde el porcentaje es muy bajo. Es decir, los resultados confirman que los docentes de este departamento están a favor de la diversidad en el aula de clases, sensibilizándose y comprendiendo todo lo que conlleva los cambios necesarios para llegar a la inclusión (Rosell & Bars, 2005). Por otro lado, tenemos percepciones positivas en los educadores con menos años de docencia, dando como resultado que son más capaces de atender a la diversidad los docentes que recién se incluyen en el ámbito educativo, debido a tener capacitaciones y metodologías actuales, necesarias en un aula de clases.

Las percepciones favorables también se observan en los contenidos formativos para la atención a la diversidad en los docentes que ya han tenido una capacitación certificada en pedagogía o métodos educativos. Pero, por otro lado, se obtiene una percepción negativa en el grado académico, debido a que las personas con tercer nivel y maestría son las personas que más respondieron no tener nada de conocimiento acerca de los contenidos formativos.

Los docentes demostraron que las respuestas más favorables frente a la percepción, fue en la unidad académica es el Departamento de Nivelación Emblemática, es decir que los

educadores de este departamento han referido tener las competencias necesarias para la atención a la diversidad, ellos desean demostrar que la inclusión es la clave para formar ciudadanos activos, creativos y democráticos, son quienes les dan la bienvenida a los nuevos estudiantes de la Universidad, en donde mediante la educación los docentes dan la apertura y les garantizan el acceso social para obtener la igualdad (Casanova, 2011).

Para finalizar, en la presente investigación se describieron las percepciones favorables o desfavorables de los docentes de la Universidad de las artes, mediante los diferentes ámbitos a medir, como los planteamientos de la inclusión, los contenidos formativos y las competencias necesarias para la atención a la diversidad, los cuales han sido relacionados con los factores personales y contextuales de los educadores, con ellos se ha podido determinar que si influyen los diferentes aspectos personales y contextuales en las percepciones de los docentes.

Recomendaciones

Se recomienda realizar un estudio longitudinal para poder tomar varias muestras a lo largo del tiempo, para así poder lograr una comunidad educativa inclusiva. También se podría aplicar un estudio cualitativo para poder conocer las opiniones de los docentes y las decisiones vinculadas a la inclusión y atención a la diversidad.

Sería útil para el desarrollo educativo de la institución, conocer los propositivos de los estudiantes y las barreras que delimitan su aprendizaje y la participación en la Universidad de las Artes, con el fin de que se sientan incluidos en la entidad.

El análisis aplicado a los docentes podría ser realizado también al personal administrativo, con el fin de cumplir el objetivo principal, el cual es describir las percepciones de los docentes de la Universidad de las Artes en relación a la inclusión y atención a la diversidad.

Limitaciones

La investigación se vio afectada a inicios, debido a que los docentes no mostraban predisposición para responder a la encuesta enviada. Se realizaron visitas en cada departamento, las cuales consistieron en informarles y recordarles que revisen su correo para que puedan realizar la encuesta. Lo que finalmente después de continuas visitas se pudo lograr las respuestas válidas para analizar los resultados de las percepciones de los docentes de la Universidad de las Artes hacia la inclusión y atención a la diversidad.

Referencias Bibliográficas

- Abellán, R. M., de Haro Rodríguez, R., & Frutos, A. E. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, 3(1), 149-164.
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of educational change*, 5(4), 1-20.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Mejorando las escuelas, desarrollando la inclusión*. Routledge.
- Alegre, O. M. (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Alcalá, España: Eduforma.
- Álvarez, J.L., y Buenestado, M. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 627-645.
- Amaro, M. C., Méndez, J. M., & Mendoza, F. (2014). Un estudio de las características profesionales del docente universitarios para atender a la diversidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 199-216.
- Amores, F. J., & Ritacco, M. (2012). Prácticas inclusivas ante el riesgo de exclusión socio-educativa. Estructuras de trabajo colaborativo en centros escolares situados en zonas de de privación social.
- Angenscheidt Bidegain, L., & Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243.
- Artavia Granados, J. M. (2005). Actitudes de las docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas especiales.

- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 235-263.
- Bejarano, M. & Mateos, A. (2014). “Género y sexualidad en la formación inicial de maestros y maestras. ¿Por qué no un currículum sexual?”. *Exedra. Suplemento de diciembre: Sexualidade, género e educação*, 127–146
- Bernal, C. A., & Moreno, M. (2015). Aplicación de sistemas de clasificación en contextos educativos: facilitando los procesos de inclusión de personas en situación de discapacidad intelectual.
- Boggino, N. (2016). Diversidad y convivencia escolar: Aportes para trabajar en el aula y la escuela. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 7(14), 53-64.
- Brito Pacheco, J., & Mansilla Sepúlveda, J. (2017). Significados subjetivos de fortalezas y debilidades del proceso de inclusión educativa.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de educación*, 6(1), 19-35.
- Cardona Moltó, M. C. (2003). Inclusión y cambios en el aula vía adaptaciones instructivas.
- Carreres, A. L., & Sánchez, P. A. (2016). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5).
- Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.

- Castillo Briceño, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Revista Electrónica " Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(2).
- Castillo, J. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2).
- Correa, J., Sierra, M. B., & Alzate, G. A. (2015). Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9(1), 43-61.
- DEL ECUADOR, O. D. G. (2011). Ley orgánica de educación intercultural. *Registro Oficial Ecuador*, 2º suplemento, 127.
- de la Rosa, A. L., Cáceres, R. G., & Martínez, J. J. C. (2018). Análisis de las concepciones de los futuros profesionales de la educación de la Universidad de Almería sobre la atención al alumnado en audición y lenguaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 149-173.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1(1), 37-57.
- Domínguez, A. B. (2017). Educación para la inclusión de alumnos sordos, 45-61.
- Duk, C. (2017). Educar en la diversidad. *Material de Formación Docente*.
- Duque, M., Celis, J., Diaz, B., & Gómez, M. (2014). Diez pilares para un programa de desarrollo profesional docente centrado en el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Colombiana de Educación*, (67), 107-124.

Durán Gisbert, D., & Climent, G. G. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad.

Escudero, J. M., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 55, 85-105.

Espinoza, L. P. B. (2018). La formación continua de los docentes para la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Espirales revista multidisciplinaria de investigación*, 2(20).

Espinosa, C. X., Gómez, V. G., & Cañedo, C. M. (2012). El acceso y la retención en la educación superior de estudiantes con discapacidad en Ecuador. *Formación universitaria*, 5(6), 27-38.

Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista digital UMBRAL*, 13, 1-10.

Fernández, A. C. P. (2015). Educación peruana vs. educación inclusiva. consejos prácticos para docentes y padres de familia, 11(1), 153 – 163.

Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99.

Fernández, I. F., Briones, V. F. V., & Cedeño, A. I. R. (2016). Hacia una cultura pedagógica inclusiva: Experiencias desde la práctica universitaria. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 13.

Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge journal of education*, 40(4), 369-386.

Furman, M. (2013). Programa de Educación Rural-per: Orientaciones técnicas para la producción de secuencias didácticas para un desarrollo profesional situado en las áreas de Matemáticas y Ciencias. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

García-Carpintero, E. (2017). El portafolio como metodología de enseñanza-aprendizaje y evaluación en el practicum: percepciones de los estudiantes. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 15(1), 241-257.

Gilberto Leonardo, O. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. Revista de estudios sociales, (18), 89-96.

González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R., & Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), 11-24.

González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Robaina, N. F., & Río, C. J. (2016). Evaluación de la formación para la inclusión en el profesorado de España, Costa Rica y República Dominicana. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(3).

Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P., & Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa.

Guijarro, R. B. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. Participación educativa no 18. Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado. Educación inclusiva: todos iguales, todos diferentes, 5946.

Hernández-Amorós, M. J., Urrea-Solano, M. E., Alós, L. G., San Martín, N. G. L., López, R. S., & Fernández, J. M. G. (2017). Actitudes de los maestros en formación sobre la

- diversidad e inclusión educativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 45-53.
- Hernández, M. A. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3(31), 63-74.
- Hurtado, L. T. (2016). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297.
- Lara, F. L., Sousa, C., de la Herrán Gascón, A., Nieto, M. D. C. L., & Gerstner, R. (2017). El docente inmigrante “irregular” en Ecuador: reto del derecho a la educación. *Conhecimento & Diversidade*, 8(16), 25-43.
- Leal, K., & Cárdenas, J. E. U. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 10(2), 11-33.
- Loyola, C. N. P., Camerón, P. P., Rodríguez, A. L., Gainza, Y. L., & Sánchez, F. G. P. Y. L. (2014). La formación del profesor universitario: un profesional en superación constante. *Medisur*, 12(1), 241-248.
- Marchesi, Á., Blanco, R., Hernández, L., & Educativas, M. (2014). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Madrid: FUNDACIONMAPFRE.
- Martín, C. S., Villalobos, C., Muñoz, C., & Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la Educación Inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en Educación Básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*, (46), 20-52.

- Mena, A. M. V. (2013). Desafíos a la información del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6(2), 193-208.
- Molina Olavarría, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa: El caso de la Escuela México. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(ESPECIAL), 147-167.
- Molina, D. L., de Bedoya, F. M., & Sánchez, Y. (2011). Integración de los estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 8(20), 33-44.
- Moriña-Diez, A., López-Gavira, R., Aguilar, N. M., Vega, M. D. C., & Romo, V. M. (2013). El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros? *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 423.
- Naranjo, A., Robles, J., & Navarro, M. R. (2007). Atención a la diversidad y formación del profesorado.
- Ossa Cornejo, C., Castro Rubilar, F., Castañeda Díaz, M., & Castro Rubilar, J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(3).
- Pedroza Flores, R., & Villalobos Monroy, G. (2014). Políticas compensatorias para la equidad en la educación superior en Ecuador y Perú, 1-18.
- Peñalva Vélez, A., & Soriano Ayala, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *Estudios sobre Educación/Vol. 18/2010/37-57*.

- Peralta, N. R. P. (2016). Normatividad de inclusión educativa y actitud docente: ¿una relación dialógica? *Plumilla Educativa*, (17), 103-129.
- Pérez-Jorge, D., de la Rosa, O. M. A., del Carmen Rodríguez-Jiménez, M., Márquez-Domínguez, Y., & de la Rosa Hormiga, M. (2016). La identificación del conocimiento y actitudes del profesorado hacia inclusión de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *European Scientific Journal*, 12(7).
- Poblete, O. (2018). Diversidad y mejoramiento de la calidad en el medio universitario chileno. *Calidad en la Educación*, (21), 37-45.
- Reznik, L. (2012). Aportes para una Universidad inclusiva desde una perspectiva transversal. *Revista Espacios Educativos*, 49, 4-11.
- Rosell, M. C., & Bars, I. S. (2005). La universidad ante la diversidad en el aula. *Aula abierta*, 85, 57-84.
- Roselli, N. D. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280.
- Ruiz, M. J. C., & Palomino, M. D. C. P. (2015). Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad: construcción y validación del instrumento. *Estudios sobre educación*, 29, 165-189.
- Sandoval Mena, M., Simón Rueda, C., & Echeita Sarrionandia, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de educación*.
- Sarrionandia, G. E., & Homad, C. D. (2016). Inclusión educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2).

Sarto Martín, M. P., & Venegas Renauld, M. E. (2009). Aspectos clave de la Educación Inclusiva.

Sebastián, C. (2018). La diversidad interindividual como una oportunidad para el aprendizaje de los estudiantes de educación superior. *Calidad en la Educación*, (26).

Sebastián, C., & Scharager, J. (2018). Diversidad y educación superior: algunas reflexiones iniciales. *Calidad en la Educación*, (26), 19-36.

Simón, C., & Giné, C. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 25-42.

Tigero, J. (2018). *Inclusión, competencias docentes y participación estudiantil. Estudio de caso en un instituto tecnológico superior de Guayaquil-Ecuador* (tesis Doctoral). Universidad de Vigo, España.

Torelló, Ó. M. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 299-318.

Torelló, Ó. M., & Olmos, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: Una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista de educación inclusiva*, 5(1), 159-174.

Torres, N., Lissi, M. R., Grau, V., Salinas, M., & Silva, M. (2013). Inclusión educativa: componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 159-173.

Urbina, F. M. B., & Alfaro, J. P. (2017). Percepciones sobre diversidad cultural y discriminación en estudiantes de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (Unicach). *Lacandonia*, 4(1), 85-96.

Vélez-Clavo, X., Tárraga-Mínguez, R., Fernández-Andrés, M. I., & Sanz-Cervera, P. (2017).

Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3).

Velez, A. P., López-Goñi, J. J., & González, J. B. (2017). Habilidades emocionales y profesionalización docente para la educación inclusiva en la sociedad en red. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (20), 201-215.

Vélez, F. R. D. (2018). Estudio del conocimiento de los Docentes de Educación Musical sobre Estrategias Metodológicas para la Atención a la Diversidad. *3C TIC*, 68-89.

Villoria, E. D., & Fuentes, S. S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula abierta*, 43(2), 87-93.

Yarza de los Ríos, V. A. (2011). Educadores especiales en la educación inclusiva como reforma y práctica de gubernamentalidad en Colombia:¿ perfil, personal o productor de saber?.

ANEXOS

Anexo 1: Carta de consentimiento informado dirigida a



Asunto: Consentimiento

Guayaquil, 31 de agosto del 2018

Phd. Maria Paulina Soto Labbe:

Vicerrectora Académica

Presente

De mis consideraciones. -

Por medio del presente me dirijo a usted con el respeto que se merece para solicitarle que me conceda la autorización para realizar una investigación junto a encuestas en la Universidad que dignamente dirige, dicha investigación es parte importante de mi trabajo como maestrante en educación inclusiva, para la realización de mi tesis, cuyo tema es **Percepciones de los docentes hacia la inclusión educativa**, que se llevará a cabo en el periodo 2018 - 2019.

Por la segura aceptación del presente. Agradecida de antemano

Rosario Saona Lozano

DOCENTE - Dpto. de Nivelación UArtes

Aceptado y aprobado por:

María Paulina Soto Labbe

VICERRECTORA ACADEMICA UArtes

Anexo 2: PIAD

Versión original del instrumento

Cuestionario: Escala de Percepciones acerca de la Inclusión y la Atención a la Diversidad (PIAD, Paz y Cardona, 2014)

Percepciones acerca de los Planteamientos de la Inclusión y la Atención a la Diversidad.

Totalmente en Desacuerdo (TD); En Desacuerdo (ED); De Acuerdo (DA); Muy de Acuerdo

| Planteamientos | TD | ED | DA | MD |
|---|----|----|----|----|
| 1. Estoy a favor de la diversidad en las aulas; es decir, que todos los estudiantes aprendan juntos independientemente de sus capacidades. | | | | |
| 2. Una atención adecuada de la diversidad necesita de la presencia en las aulas de profesores de apoyo (profesional de educación especial, orientador, consejero), además del profesor regular. | | | | |
| 3. Pienso que todos los estudiantes pueden aprender, a pesar de sus diferencias sociales, económicas, culturales e intelectuales. | | | | |
| 4. La atención a la diversidad beneficia y mejora la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje. | | | | |
| 5. Pienso que la atención a la diversidad debería ir dirigida a todos los niveles de la educación. | | | | |
| 6. Pienso que todos los profesores deberían recibir formación relacionada con la atención a la diversidad, incluyendo contenidos sobre educación especial y educación intercultural. | | | | |
| 7. Es necesario que los planes de estudio de las carreras de profesorado contengan asignaturas o temas relacionados con la atención a la diversidad. | | | | |
| 8. No tendría problemas en aceptar que un profesor de apoyo compartiera la docencia conmigo en mis clases. | | | | |
| 9. La atención a la diversidad y la inclusión deberían ser ejes transversales en los planes de estudio. | | | | |

Percepciones acerca de los Contenidos Formativos sobre Atención a la Diversidad e Inclusión del Plan de Estudios.

| Contenidos formativos recibidos | Grado de abordaje | | | |
|--|-------------------|------|------------|-------|
| | Nada | Algo | Suficiente | Mucho |
| 1. Aspectos teóricos y experiencias prácticas sobre el diseño de las adaptaciones curriculares como medida de atención a la diversidad. | | | | |
| 2. Adaptaciones instructivas (adaptar la forma de enseñar del profesor en el aula). | | | | |
| 3. Estrategias organizativas (agrupamiento flexible, aprendizaje cooperativo, acción tutorial entre pares). | | | | |
| 4. Estrategias de enseñanza colaborativa (co-enseñanza). | | | | |
| 5. Estrategias y recursos de evaluación auténtica (evaluación con base a criterios pedagógicos). | | | | |
| 6. Procesos de reflexión crítica sobre los estereotipos y creencias acerca de la diversidad (videoforos, conversatorios, prácticas, etc.). | | | | |

Percepciones acerca de las Competencias Necesarias para la Atención a la Diversidad de todo el Alumnado.

| Competencias a desarrollar | Nada importante | Poco importante | Importante | Muy importante |
|--|-----------------|-----------------|------------|----------------|
| 1. Capacidad para valorar la diversidad del alumnado como un recurso y beneficio de la educación. | | | | |
| 2. Capacidad para diseñar y aplicar estrategias de atención educativa en diversos contextos culturales y sociales. | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| <p>3. Capacidad para diseñar e implementar adaptaciones curriculares como medida de atención a la diversidad de todos los educandos.</p> | | | | |
| <p>4. Capacidad para realizar adaptaciones instructivas (adaptar la forma de enseñar del profesor en el aula a fin de favorecer el aprendizaje de todos los educandos).</p> | | | | |
| <p>5. Que tan importante es para usted que un docente que imparte asignaturas artísticas tenga conocimiento sobre pedagogía en artes.</p> | | | | |
| <p>6. Capacidad para desarrollar procesos colaborativos con otros profesores(co-enseñanza).</p> | | | | |
| <p>7. Capacidad para reflexionar críticamente sobre los valores, actitudes y acciones relacionadas con la atención a la diversidad de los educandos a fin de plantearse propósitos de mejora.</p> | | | | |

Anexo 3: Versión final adaptada al contexto

Link: <https://forms.gle/pZ3WiBnpukARofu59>

Sección 1: Presentación e información general

ENCUESTA SOBRE LAS PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD DE LAS ARTES ACERCA DE LA INCLUSIÓN Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

El cuestionario tiene como objetivo conocer la percepción acerca de la inclusión educativa y la atención a la diversidad en el contexto universitario.

Por favor, lea detenidamente cada pregunta del cuestionario y seleccione la alternativa que considere apropiada.

La encuesta es anónima y tiene una finalidad netamente académica.

Muchas gracias por su colaboración.

* Required

INFORMACIÓN GENERAL

Para cada pregunta debe elegir SOLO UNA OPCIÓN de respuesta

¿CUÁL ES SU GÉNERO? *

MASCULINO

FEMENINO

¿CUÁL ES SU EDAD *

- Menor o igual a 30
- 31 - 40
- 41 - 50
- 51 - 60
- 61 o más

GRADO ACADÉMICO OBTENIDO *

- NO POSEE TÍTULO
- TERCER NIVEL
- CUARTO NIVEL - MAESTRÍA
- DOCTORADO

¿A CUÁL UNIDAD ACADÉMICA USTED PERTENECE? *

- Escuela de Artes Escénicas (Danza y Creación Teatral)
- Escuela de Artes Sonoras y Musicales (Artes Musicales y Producción Musical)
- Escuela de Artes Visuales
- Escuela de Cine
- Escuela de Literatura
- Departamento de Nivelación Emblemática
- Departamento de Lenguas Extranjeras
- Unidad Transversal de Teorías Críticas y Prácticas Experimentales en Artes (Unidad Transversal)

¿CUANTOS AÑOS TIENE EJERCIENDO LA DOCENCIA? *

- 0 - 4
- 5 - 10
- 11 - 15
- 16 - 20
- MÁS DE 20

¿CUENTA CON ALGÚN TIPO DE FORMACIÓN/CAPACITACIÓN
CERTIFICADA SOBRE PEDAGOGÍA O MÉTODOS EDUCATIVOS? *

- SI
- NO

¿TIENE ALGÚN TIPO DE CONTACTO CON PERSONAS CON
DISCAPACIDAD? *

- SI
- NO

NEXT

Anexo 4: Cálculo del Alfa de Cronbach

| CUESTIONARIO PIAD | |
|--------------------------|-----------------------|
| Alfa de Cronbach | N de elementos |
| ,912 | 21 |

ALFA DE CRONBACH DEL CUESTIONARIO PIAD

| | Media de escala si el elemento se ha suprimido | Varianza de escala si el elemento se ha suprimido | Correlación total de elementos de elementos corregida | Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido |
|--|---|--|--|--|
| Definiciones | 140,2667 | 220,067 | ,845 | ,904 |
| Abordar la diversidad | 140,1333 | 243,695 | -,054 | ,915 |
| Dar respuesta a las diferencias | 139,0667 | 241,781 | ,144 | ,912 |
| Programas o servicios | 139,8667 | 233,267 | ,230 | ,914 |
| Tarea principal profesor | 139,6667 | 229,238 | ,348 | ,912 |
| Autocriticar | 140,5333 | 229,410 | ,460 | ,909 |
| Reconocer diversidad | 140,2000 | 234,600 | ,290 | ,911 |
| Buenas expectativas | 140,1333 | 228,124 | ,638 | ,907 |
| Planificar acciones | 140,9333 | 221,495 | ,620 | ,907 |
| Aplicar estrategias | 140,4667 | 224,552 | ,642 | ,907 |
| Evaluar apropiadamente | 140,2667 | 220,067 | ,845 | ,904 |
| Implementar agrupamientos | 140,4000 | 224,114 | ,663 | ,907 |
| Trabajar cooperativamente | 140,7333 | 227,210 | ,412 | ,911 |
| Todos los estudiantes en aulas regulares | 140,0667 | 231,210 | ,372 | ,911 |
| Todos pueden aprender | 139,9333 | 227,210 | ,563 | ,908 |
| Normal ser diferente | 139,6667 | 233,524 | ,482 | ,909 |
| Expectativas profesores | 139,4667 | 232,838 | ,499 | ,909 |
| Aceptar trabajar con casos severos | 139,8667 | 237,552 | ,214 | ,912 |
| Reforma social | 139,4000 | 237,829 | ,314 | ,911 |
| Requiere todos profesores | 139,6000 | 233,543 | ,594 | ,909 |
| He recibido formación necesaria | 140,8667 | 229,410 | ,511 | ,909 |
| Buena actitud | 139,7333 | 234,781 | ,571 | ,909 |
| Ser tolerante | 139,6000 | 243,686 | -,055 | ,914 |
| Sentirse capaz | 140,0667 | 235,638 | ,318 | ,911 |
| A favor diversidad | 139,6667 | 235,810 | ,464 | ,910 |
| Atención adecuada | 139,5333 | 242,410 | ,009 | ,914 |
| Pienso que todos pueden | 139,4667 | 238,267 | ,280 | ,911 |