Percepciones de los docentes hacia la inclusión educativa de un colegio particular de la ciudad de Guayaquil

Tesista: María Graciela Guerrero Weisson

Trabajo Final para la obtención del Título de Magister Educación con Mención en Educación Inclusiva

Guía: MEd. Andrea Sotomayor Medina

Guayaquil, octubre 2019

Índice

Índice 2

Índice de Tablas 4

Agradecimientos 11

Resumen 12

Abstract 13

Glosario de abreviaturas y símbolos 14

Introducción 15

Revisión de Literatura 21

- **Discapacidad y atención a la discapacidad en Ecuador** 21
- **Necesidades Educativas Especiales** 23
- **Diversidad** 25
- **Educación Inclusiva** 28
- **Instituciones Educativa Inclusivas** 30
- **Percepción** 32
- **Percepción del Docente hacia la Inclusión** 34
- **Factores que afectan a la Percepción del Docente** 38

Objetivos de la Investigación 40

- **Objetivo General** 40
- **Objetivos Específicos** 40

Preguntas o hipótesis de investigación 40

Metodología de la investigación 41

Diseño de Investigación 41

Población y Muestra 42

Variables de Estudio 46

Instrumentos 48

Índice de Validez de Contenido y Alfa de Cronbach del instrumento 49

Procedimiento y Recolección de Datos 50

Análisis de los Datos 50

Resultados 51

Descripción de la Muestra 51

Resultados sobre las Percepciones acerca de los Planteamientos de la Inclusión y Atención a la Diversidad 54

Resultados sobre las Percepciones Acerca de los Contenidos en la Formación de Docentes Acerca de la Inclusión y Atención a la Diversidad 57

Resultados sobre las Percepciones Acerca de las Competencias Necesarias para la Inclusión y Atención a la Diversidad 59

Análisis de las preguntas de Investigación 61

Conclusiones y Recomendaciones 93

Conclusiones 93

Recomendaciones 97

Limitaciones 98

Anexos 99

Anexo 1 Carta de Autorización Institucional 99

Anexo 2 Encuesta a Docentes sobre la Percepción sobre la Inclusión y Atención a la Diversidad 100

Anexo 3 Indice de Validación IVC 113

Anexo 4 Coeficiente Alfa Cronbach 114

Referencias Bibliográficas 115

Índice de Tablas

Tabla 1. Número de Personas con Discapacidad del Cantón Guayaquil y del Ecuador 22

Tabla 2. Cantidad de Alumnado por Niveles Educativos.....43

Tabla 3. Clasificación de los docentes del Año Lectivo 2019-2020 por género y por áreas de enseñanza 43

Tabla 4. Número de alumnos y número de estudiantes con NEE por cada aula del Nivel Primario en la institución educativa estudiada.....45

Tabla 5. Variables de Estudio.....47

Tabla 6. Descripción de la Muestra.....51

Tabla 7. Percepciones acerca de los Planteamiento sobre la Inclusión y Atención a la Diversidad. 55

Tabla 8. Percepciones Acerca de los Contenidos Formativos Recibidos Acerca de la Inclusión y Atención a la Diversidad.....57

Tabla 9. Percepciones Acerca de la Competencias Necesarias para la Inclusión y Atención a la Diversidad. 59

Tabla 10 Pruebas de chi-cuadrado de la relación entre género y la percepción sobre si están a favor de la diversidad en las aulas.....63

Tabla 11 Pruebas de chi-cuadrado de la relación entre género y la percepción sobre la necesidad del profesor de apoyo para la atención a la Diversidad. 63

Tabla 12. Prueba del Chi Cuadrado entre el género y la percepción de que todos los alumnos pueden aprender a pesar de las diferencias.....64

Tabla 13. Pruebas de chi-cuadrado de la relación entre género y la percepción sobre si la atención a la Diversidad beneficia y mejora la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.....64

Tabla 14. Tabla cruzada de Recuento de la relación entre Género y la Percepción sobre si la Atención a la Diversidad mejora la calidad de la enseñanza.....65

Tabla 15. Prueba del Chi Cuadro de la Relación entre género y la Percepción sobre si los Docentes debieran Recibir formación sobre la Diversidad 65

Tabla 16. Prueba del Chi Cuadrado que relaciona Género con Compartir la Docencia con un Profesor de Apoyo 65

Tabla 17. Prueba del Chi Cuadrado de la Relación entre género y la Percepción sobre si la Inclusión y diversidad debieran ser Ejes Transversales en los planes de estudio 66

Tabla 18. Prueba Chi Cuadrado de la Relación entre Género y las Formación Recibida en Adaptaciones Instructivas.....66

Tabla 19. Tabla Cruzada de Recuento de la Relación entre Género y la Formación Recibidas en Adaptaciones Instructivas en el Aula de Clases. 67

Tabla 20. Prueba Chi Cuadrado de la Relación entre Género y las Formación Recibida en Estrategias Organizativas de Agrupamiento 67

Tabla 21 Prueba Chi Cuadrado de la Relación entre Género y las Formación Recibida en Estrategias de Enseñanza Colaborativa.....67

Tabla 22. Prueba Chi Cuadrado de la Relación entre Género y la Formación en Estrategias de Evaluación con Criterios pedagógicos. 68

Tabla 23. Prueba Chi Cuadrado de la Relación entre Género y la Percepción sobre la Valoración de la Competencia para Evaluar la Diversidad del Alumnado 68

Tabla 24. Prueba Chi Cuadrado de la Relación entre Género y la Percepción sobre la Valoración de la Competencia para Realizar Adaptaciones Curriculares 69

Tabla 25. Prueba Chi Cuadrado de la Relación entre Género y la Percepción sobre la Valoración de la Competencia para Realizar Adaptaciones Instructivas para el aula de clases. 69

Tabla 26. Prueba Chi Cuadrado de la Relación entre Género y Percepción sobre la Capacidad en Adaptaciones en Estrategias Organizativas de Agrupamiento 69

Tabla 27. Prueba Chi Cuadrado de la Relación entre Género y Percepción sobre la Capacidad en Adaptaciones Colaborativas de aprendizaje. 70

Tabla 28. Prueba Chi Cuadrado de la Relación entre Género y la Percepción sobre la Capacidad en Estrategias de Evaluación con Criterios pedagógicos. 70

Tabla 29. Pruebas de chi-cuadrado de la relación entre edad y la percepción si están a favor de la diversidad en las aulas.....71

Tabla 30. Pruebas de chi-cuadrado de la relación entre edad y la percepción de la necesidad de profesor de apoyo para la atención a la diversidad 71

Tabla 31. Pruebas de chi-cuadrado entre la edad y la percepción de que todos los alumnos pueden aprender a pesar de las diferencias.....71

Tabla 32. Prueba del Chi Cuadrado de la Relación entre la Edad y la Percepción sobre si la Inclusión beneficia la calidad de la Educación. 72

Tabla 33. Prueba del Chi Cuadrado que relaciona Edad con la Percepción hacia Compartir la Docencia con un Profesor de Apoyo.....72

Tabla 34. Prueba de Chi Cuadrado de la Relación entre la Edad vs. La Percepción sobre si la Inclusión y Diversidad debieran ser Ejes Transversales de los planes de estudio. 73

Tabla 35. Prueba Chi Cuadrado de la Relación entre Edad y las Formación Recibida en Adaptaciones Instructivas. 73

Tabla 36. Prueba Chi Cuadrado de la Relación entre Edad y las Formación Recibida en Estrategias Organizativas de Agrupamientos. 73

Tabla 37. Prueba Chi Cuadrado de la Relación entre Edad y las Formación Recibida en Estrategias de Co Enseñanza. 74

Tabla 38. Prueba Chi Cuadrado de la Relación entre Edad y la Formación Recibida en Estrategias de Evaluación con criterios pedagógicos. 74

Tabla 39. Prueba Chi Cuadrado de la Relación entre Edad y la Percepción sobre la Valoración de la Competencia para Evaluar la Diversidad del Alumnado 75

Tabla 40. Prueba Chi Cuadrado de la Relación entre Edad y la Percepción sobre la Capacidad para realizar adaptaciones curriculares. 75

Tabla 41. Prueba Chi Cuadrado de la Relación entre Edad y la Percepción sobre la Capacidad para realizar adaptaciones instructivas dentro del aula de Clases. 75

Tabla 42. Prueba Chi Cuadrado de la Relación entre Edad y la Percepción sobre la Capacidad para Estrategias Organizativas de Agrupamiento.....76

Tabla 43. Prueba Chi Cuadrado de la Relación entre Edad y la Percepción sobre la Capacidad para Estrategias Organizativas de Agrupamiento.....76

Tabla 44. Prueba Chi Cuadrado de la Relación entre Edad y la Percepción sobre la Capacidad para Realizar Evaluaciones con Criterios Pedagógicos. 76

Tabla 45. Prueba del Chi Cuadrado de la Relación entre los Años de Experiencia en la Docencia con La Percepción sobre los Planteamientos sobre la Inclusión. 77

Tabla 46. Prueba del Chi Cuadrado de la Relación entre los Años de Experiencia en la Docencia con La Percepción sobre la necesidad de un profesor de apoyo para atender la diversidad en las aulas.....77

Tabla 47. Tabla de Recuento de la relación entre los Años de Docencia y la Percepción de la Necesidad de Profesor de Apoyo.....78

Tabla 48. Prueba del Chi Cuadrado de la Relación entre los Años de Experiencia en la Docencia con La Percepción sobre si todos pueden aprender a pesar de las diferencias.....78

Tabla 49. Prueba del Chi Cuadrado de la Relación entre los Años de Experiencia en la Docencia con La Percepción sobre si la Inclusión beneficia o mejora la calidad del proceso de Aprendizaje. 79

Tabla 50. Prueba del Chi Cuadrado de la Relación entre los Años de Experiencia en la Docencia y la Percepción sobre si la Inclusión deberá de ser Eje Transversal en los planes de estudios para docentes. 79

Tabla 51. Prueba del Chi Cuadrado de la Relación entre los Años de Experiencia en la Docencia con La Percepción de Compartir la Docencia con un profesor de Apoyo.....80

Tabla 52. Prueba del Chi Cuadrado que relaciona los Años de Experiencia con la Formación para realizar adaptaciones instructivas 80

Tabla 53. Prueba del Chi Cuadrado que relaciona los Años de experiencia con la Formación para realizar Estrategias Organizativas de Agrupamiento. 81

Tabla 54. Tabla de Recuento de la relación entre los Años de Docencia y las Formación recibida para realizar Estrategias Organizativas de Agrupamiento. 81

Tabla 55. Prueba del Chi Cuadrado que relaciona los Años de Experiencia vs. La Formación en Estrategias de Co-enseñanza. 82

Tabla 56. Tabla de Recuento de la relación entre los Años de Experiencia Docente y la Formación en Estrategias de co enseñanza.....82

Tabla 57. Prueba del Chi Cuadrado que relaciona los años de Experiencia en la Docencia con la Formación Recibida para realizar Evaluaciones con Criterios Pedagógicos. 83

Tabla 58. Prueba del Chi Cuadrado que relaciona los años de docencia con la Percepción sobre las capacidades para realizar adaptaciones curriculares 83

Tabla 59. Prueba del Chi Cuadrado que relaciona los Años de docencia con la Percepción sobre las capacidades para realizar adaptaciones instructivas en el aula. 83

Tabla 60. Prueba del Chi Cuadrado que relaciona los Años de docencia con la Percepción sobre las Capacidades para realizar estrategias organizativas de agrupamiento. 84

Tabla 61. Prueba del Chi Cuadrado que relaciona los Años de Docencia con la Percepción sobre la Capacidad para Estrategias Colaborativas.....84

Tabla 62. Tabla de Recuento de la relación entre el Factor de los Años de Experiencia Docente y la Percepción sobre la Competencia para realizar procesos colaborativos entre profesores. 85

Tabla 63. Prueba del Chi Cuadrado que relaciona los Años de Docencia con la Percepción sobre la Capacidad par a realizar Evaluaciones con criterio pedagógicos. 85

Tabla 64. Prueba del Chi Cuadrado de la Relación entre la Experiencia Previa con Personas con NEE y la Percepción sobre los planteamientos sobre la Inclusión. 86

Tabla 65. Prueba del Chi Cuadrado de la Relación entre la Experiencia Previa con Personas con NEE y la Percepción sobre si es necesario un profesor de apoyo para atender la diversidad. 86

Tabla 66. Prueba del Chi Cuadrado de la Relación entre la Experiencia Previa con Personas con NEE y la Percepción sobre si todos los alumnos pueden aprender a pesar de sus diferencias. 86

Tabla 67. Prueba del Chi Cuadrado de la Relación entre la Experiencia Previa con Personas con NEE y la Percepción sobre si la Inclusión beneficia la calidad del proceso Aprendizaje. 87

Tabla 68. Prueba del Chi Cuadrado que relaciona Las Experiencia Previas con Necesidades Especiales con la Percepción si la Inclusión debiera ser eje Transversal en los planes de estudio para docentes. 87

Tabla 69. Prueba del Chi Cuadrado que relaciona Las Experiencia Previas con Necesidades Especiales con la Percepción sobre si compartiese la docencia con un profesor de apoyo. 88

Tabla 70. Prueba Chi Cuadrado que relaciona a Docentes que han recibido formación en NEE y los Planteamientos sobre la Inclusión en la Aulas, ...88

Tabla 71. Prueba Chi Cuadrado que relaciona a Docentes que han recibido formación en NEE y la Percepción sobre la Necesidad de profesor de Apoyo 89

Tabla 72. Prueba Chi Cuadrado que relaciona a Docentes que han recibido formación en NEE y la Percepción sobre si todos los alumnos pueden aprender a pesar de las diferencias. 89

Tabla 73. Prueba Chi Cuadrado que relaciona a Docentes que han recibido formación en NEE y la Percepción sobre si la Inclusión debiera ser Eje Transversal en los Planes de Estudio para Docentes. 89

Tabla 74. Prueba Chi Cuadrado que relaciona a Docentes que han recibido formación en NEE y la Percepción sobre si Compartiera la Docencia con un profesor de apoyo. 90

Tabla 75. Prueba del Chi Cuadrado que relaciona a Docentes que han recibido formación en NEE y la Valoración de la Capacidad para realizar Adaptaciones Curriculares 90

Tabla 76. Prueba del Chi Cuadrado que relaciona a los Docentes que si han recibido formación en NEE y la Capacidad para realizar Adaptaciones Instructivas. 90

Tabla 77. Prueba del Chi Cuadrado que relaciona a los Docentes que han recibido Formación en NEE y la Capacidad para Estrategias Organizativas de Agrupamiento. 91

Tabla 78. Prueba del Chi Cuadrado que relaciona la Formación recibida en NEE y la Capacidad Colaborativa entre maestros. 91

Tabla 79. Tabla de Recuento entre la Relación de Formación Recibida en NEE y de la Capacidad de realizar procesos colaborativos entre Docentes. 92

Tabla 80. Prueba del Chi Cuadrado que relaciona a los Docentes que han recibido Formación en NEE y la Capacidad para realizar Evaluaciones con criterios pedagógicos. 92

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Lugar donde recibió la formación para la Atención a la Diversidad. 52

Gráfico 2. Maestros que tuvieron experiencias profesionales con personas con NEE.....53

Gráfico 3. Años de Docencia.....54

Agradecimientos

Doy gracias a cada uno de los miembros de mi familia, quienes siempre han estado a mi lado dándome ánimo y apoyo para que continúe mi formación personal y académica. Agradezco a todos los maestros que tan generosamente compartieron sus conocimientos para que los alumnos de este curso de maestrantes podamos incrementar e interiorizar los valores de la inclusión; así como también reconozco y valoro la participación de la Institución educativa en que se realizó el presente estudio, ya que sus directivos y personal docente estuvieron siempre dispuestos a colaborar y facilitar la aplicación de la Escala en su comunidad educativa.

Resumen

Esta investigación tiene como propósito estudiar las percepciones de los docentes hacia la inclusión y atención a la diversidad en un colegio privado de la ciudad de Guayaquil, el cual ha venido manejando el concepto de atención inclusiva. Para realizar el presente estudio se aplicó la Escala de percepciones acerca de la inclusión y la atención a la diversidad (PIAD) con adaptaciones al contexto ecuatoriano.

La escala fue aplicada al 70% de la población docente del centro educativo, su análisis es de carácter cuantitativo, porque permite reflexionar sobre el comportamiento humano mediante la aplicación de cálculos estadísticos, también es descriptivo, correlacional y se aborda desde un enfoque transeccional y de campo.

Una vez aplicada la escala, procesado y tabulados los resultados se ha llegado a la conclusión de que existe un grupo significativo de docentes capaces de atender a la diversidad, aunque muchos estarían abiertos a recibir capacitación y formación en nuevas competencias.

Palabras Claves: Diversidad, Discapacidad, Inclusión, Percepción, Inclusión educativa, Docentes, Instituciones Educativas Inclusivas.

Abstract

The purpose of this investigation is to study teachers' perceptions toward inclusion and attention to diversity in a private school in the city of Guayaquil, which already has been handling the concept of inclusive education. To carry out this study was applied the Perception Scale on Inclusion and Attention to Diversity (PIAD) with the adaptation to the Ecuadorian context.

The scale was applied to 70% of the teachers' population of the educational center, its analysis is quantitative, because it allows to study the human behavior through the application of statistical calculation, also it is descriptive, correlational and is approached from transeccional and field approach.

Once the scale has been applied, the results processed and tabulated, it has been concluded that there is a significant group of teachers capable of attending to diversity, although many would be open to receive training and new skill.

Key Words: Diversity, Disability, Inclusion, Perception, Educational Inclusion; Teachers, Inclusive Educational Institutions.

Glosario de abreviaturas y símbolos

CONADIS: Consejo Nacional de Discapacidades

DECE: Departamento de Consejería Estudiantil

INEC: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos

LOEI: Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador

LOES: Ley Orgánica de Educación Superior

MIES: Ministerio de Inclusión Social y Económica

NEE: Necesidades Educativas Especiales

OEI: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

ONU: Organización de Naciones Unidas

PCD: Personas con Discapacidad

PIAD: Escala a docentes sobre percepciones hacia la inclusión y atención a la diversidad

UDAI: Unidades de Apoyo a la Inclusión

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

SPSS: Statistical Package for Social Science.

Introducción

El concepto de inclusión se empieza a debatir a nivel global a partir de la mitad del Siglo XX como parte de los derechos a los que son merecedoras todas las personas. Los diseños universales de inclusión tienen su espacio en las agendas internacionales promovidas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO; siendo los referentes la Conferencia Mundial de Jotiem con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990); la Declaración de Salamanca sobre Principios Políticas y Práctica de las Necesidades Especiales (UNESCO, 1994), y la Conferencia Internacional de Educación en Ginebra (UNESCO, 2008). En esta última se hizo un análisis comparativo de las políticas inclusivas en Latinoamérica, dejando como objetivo sustancia los proyectos a futuro para todos los países, tomando en cuenta que, aunque no todos mantengan las mismas prácticas culturales, hay una base filosófica compartida que se debe tomar en cuenta sin que signifique una camisa de fuerza, ya que la inclusión aún es asumida de diferentes maneras de acuerdo con cada cultura. Dentro de este contexto se consideró que la inclusión educativa era de gran significancia porque con ella se podría contribuir a que los ciudadanos incorporen el concepto de inclusión en todos los ámbitos de la vida.

En los últimos años, a partir de estudios realizados tanto en el ámbito internacional como por ejemplo lo vemos en Chiner, (2011); Cardona, (2006); y Lúcia, (2012), o como en el ámbito nacional con aportes como los de Jiménez & Jaigua, (2014) y Tigrero, (20l8), los temas sobre la inclusión han tenido avances significativos, que han llevado a repensar la educación y a realizar nuevos planteamientos.

En este sentido, es necesario reconocer la importancia que el docente tiene en el proceso hacia nuevas prácticas. Por esta razón es muy valioso analizar la percepción de los docentes sobre el concepto y conocer cuál es su postura ante los cambios, ya que ellos serán los portadores y mediadores para que la inclusión sea asumida por todos los estudiantes.

Algunos estudios mundiales nos ayudan a entender el valor del docente dentro del aula, por ejemplo: Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusiva en el aula (Chiner, 2011).

Dentro del campo internacional, en Europa se han realizado algunas investigaciones relacionadas a la importancia que tiene el docente como fuente catalizadora del conocimiento hacia el estudiante, así se han realizado investigaciones con el objetivo de analizar las percepciones de los docentes y sobre la aplicación de métodos educativos. Mientras que la inclusión se empieza a poner en práctica en los centros educativos, se ha determinado que si las personas desean que exista una verdadera inclusión, es necesario un cambio de mentalidad a nivel cultural, para ello es necesario evaluar si se ha ido generando un cambio de mentalidad en los docentes, si su percepción sobre el tema es lo suficientemente sólida y si poseen las competencias necesarias para asumir el reto de la enseñanza a los alumnos a quienes deben inculcar esta nueva forma de participar en la vida (Lúcia, Muñoz, & Torres, 2012).

El documento Miradas sobre la Educación en Iberoamérica, suscrito en el año 2010, en Mar de la Plata-Argentina, por la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI; tiene como objetivo configurar una estrategia para favorecer a la educación de calidad, así como conseguir el desarrollo paulatino de la educación en todos los países involucrados (OEI O. d., 2011)

El avance en Latinoamérica sobre la Inclusión y Diversidad tiene un referente dado en el año 2007, de acuerdo al Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe (UNESCO, 2007), dicho documento refiere que los docentes deben prepararse para una educación inclusiva e intercultural, encaminados hacia la educación para todos, lo cual conlleva a que se realicen prácticas pertinentes que garanticen todas las condiciones que rigen los diversos centros educativos. Todos estos análisis y cambios significativos a las prácticas

convencionales de educación condicionaron al docente a una nueva mirada hacia la educación y su percepción especialmente dirigida a la inclusión.

La palabra inclusión es un término teórico que en la pedagogía es utilizado para que dentro de las instituciones educativas se dé una respuesta a la diversidad del alumnado, así mismo la inclusión educativa debe enfocarse sobre el interés que despierta en conseguir un aprendizaje significativo, que equivale al rendimiento escolar esperado dentro del concepto de calidad y calidez educativa, por una parte la inclusión trae carga de condiciones y procesos que favorecen dichos aprendizajes, pero por otra parte asigna a los docentes la gran responsabilidad de asumir todos estos cambios e implementarlos (Booth, 2015).

Si a través de la educación se espera construir un futuro inclusivo en toda la sociedad, hay que reconocer que el docente es el facilitador con quien se espera lograr este objetivo. En América Latina, esta idea de cambio es relativamente nueva, pero aun así ya existen algunas investigaciones donde se valora al docente y a la comunidad educativa y se reconoce la importancia de ello hacia la educación inclusiva. Por ejemplo, en la Universidad de la República, de Montevideo-Uruguay se realizó una investigación sobre las miradas de los actores educativos hacia la inclusión, donde se logró determinar la existencia de factores que medían la manera que el docente se relaciona con la inclusión; entre los factores influyentes están el género, la edad del docente, así como la falta de conocimiento y preparación para tratar al alumno especial y la recarga de trabajo que genera un alumno con necesidades educativas especiales -NEE (Deneo, 2016).

El programa Metas 2021 (OEI, Metas Educativas 2021, La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios, 2010) apunta, dentro de sus once metas generales, a una educación que dé respuesta satisfactoria a las demandas sociales para recuperar el retraso educativo en los países Iberoamericanos y reforzar la acción educadora en cada una de las metas

propuestas, tal como reza el documento. Específicamente las Metas Segunda y Sétima aspiran lograr la igualdad educativa y eliminar todo tipo de discriminación, con esto es a las acciones de educación inclusiva que le corresponde dar apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales, mediante las adaptaciones y las ayudas precisas, tomando como indicador el porcentaje de alumnos con Necesidades educativas especiales escolarizados en las escuelas ordinarias, de acuerdo con lo que la Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador LOEI y su reglamento establecen.

Dentro del contexto nacional, el Ecuador inicia su camino hacia la inclusión en la década del 80, las etapas que el país atravesó, fueron dando forma al concepto de inclusión educativa, sin dejar de lado el contexto cultural, que vertiginosamente tuvo cambios significativos en la normativa sobre el tema; frente a esta realidad el Ministerio de Educación en el año 2010 y gracias al enfoque de la UNESCO, incorpora reformas a la Ley de Educación y establece los principios sobre los cuales se basa la educación ecuatoriana en la actualidad, definiendo el perfil de salida del bachillerato ecuatoriano, con una visión hacia el 2021 (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

Los docentes juegan un papel muy importante en la implementación de las nuevas normas para favorecer la inclusión educativa. La manera como perciben la inclusión y la asumen, influirá en su actuar dentro del aula, les permitirá implementar nuevas normas y poner en práctica los currículos adaptados, por ende, de ellos dependerá en gran medida el logro de los resultados y el alcance de metas planteadas. La actuación de los docentes dentro de los diferentes ámbitos de la educación siempre ha sido un punto importante en el desarrollo de las sociedades, con mayor razón cuando se incursionas en la inclusión educativa, al docente le corresponde asumir nuevos roles y responsabilidades, desaprender prácticas convencionales. Por esta razón, es importante conocer cómo los docentes asumen el proceso de inclusión, cómo enfrentan los aprendizajes de las nuevas competencias y cómo incorporan a su mentalidad,

creencias y estilos de vida nuevos, para poder comprender mejor el comportamiento de los maestros dentro de las aulas de clase (Chiner, 2011).

Pensar en la docencia como en una actividad profesional implica que el docente deberá enfrentar problemas nuevos cada día y buscarles solución de manera emergente. Siguiendo esta línea, para enfrentarse a la problemática del alumnado heterogéneo, el docente muchas veces tendrá que crear respuestas a situaciones, sin mucha reflexión, casi intuitivas desde sus propias capacidades, experiencias, interpretaciones culturales y percepciones propias; por esta razón los docentes deben vivir en permanente actualización y adquirir nuevas competencias (Pavie, 1994).

Estudios revelan que existen diferentes factores que benefician o perjudican la percepción que posee un docente hacia la inclusión, demostrando que estos factores tienen una relación directa a su desempeño en el aula de clase y el respectivo tratamiento al alumnado diverso. En este sentido, el rol docente se vincula a la percepción personal, que puede estar influida por diferentes factores sociales, culturales, familiares, generacionales, de género, de religión e inclusive políticos. Estos factores pueden ser negativos o positivos y desde allí van a depender las diferentes prácticas y dinámicas que tendrá el docente dentro del aula de clases cuando se enfrente a la inclusión. Con el propósito de evaluar esta problemática en el ámbito nacional, la Universidad de la ciudad de Cuenca realizó una investigación con la cual pretendía conocer los factores que influían en la percepción que el docente tiene hacia la inclusión, centrándose en la inclusión de diferentes grupos étnicos, concluyendo que las docentes mujeres y los maestros más jóvenes, con menos años de experiencia, tenían mejores actitudes hacia la inclusión (Jiménez & Jaigua, 2012).

Es importante también identificar la apreciación que el docente de aula ordinaria tiene al momento de enfrentarse a los planteamientos de la inclusión educativa, cuáles son la

dificultades a las que se enfrentan al poner en práctica la inclusión desde la normativa establecida y por qué algunos sienten falta de capacidad para afrontar el reto de atención de la diversidad del alumnado, considerando que esa es una labor que un profesor de educación especial lo haría de mejor forma al estar mejor preparados (Chiner, 2011).

El presente estudio aspira llegar a conocer acerca de los contenidos y competencias recibidos en la formación profesional y si estos son suficientes para la atención a la diversidad. También es necesario comprender sobre las reacciones de los docentes frente a los resultados que provocan que algunos estudiantes se sientan aún excluidos a pesar de haber implementado algunas estrategias inclusivas.

Para realizar el estudio que se plantea, se aplicó la Escala de Percepciones Acerca de la Inclusión y la Atención a la Diversidad – PIAD (Cardona & Paz., 2012) en un grupo de docentes de diferentes niveles entre los de educación inicial, primaria y secundaria, de un colegio particular de la parroquia Tarqui, de la zona norte de la ciudad de Guayaquil.

El estudio se realizó en un colegio privado que ofrece servicios educativos a familias de clase media-alta. Como lo exige la actual Ley Orgánica de Educación Intercultural, es un colegio mixto, bilingüe y laico, pero que sigue lineamientos en valores de la religión católica.

En vista de que el proceso de inclusión en Ecuador recién empieza a implementarse y las unidades educativas regulares no han tenido la suficiente preparación y experiencia para incorporar estudiantes con necesidades especiales; el presente estudio se considera pertinente y oportuno para conocer la percepción de los docentes de una unidad educativa urbana y privada sobre las dificultades que tienen para llevar a cabo el desafío de este proceso.

Esta investigación espera aportar con datos útiles que contribuyan de manera particular a la comunidad educativa de la institución cooperante, para que al conocer los resultados de la prueba, pueda conocer la percepción de los docentes hacia el proceso de inclusión que se vive

actualmente en el plantel, conocer si las actitudes hacia los alumnos con NEE son positivas o negativas y considerar los cambios, capacitaciones y mejoras que sean necesarios para que la inclusión se pueda vivir a plenitud en la institución y ofrecer mejoras en los servicios educativos inclusivos; así mismo, este estudio puede contener información útil para conocer cómo han asumido la inclusión algunos docentes de la ciudad de Guayaquil y realizar recomendaciones que beneficien a la comunidad educativa.

Revisión de Literatura

En el presente capítulo se abordarán los conceptos que sirven de marco teórico para esta investigación sobre las Percepciones docentes frente a la inclusión y atención a la diversidad.

Discapacidad y atención a la discapacidad en Ecuador

El término discapacidad, definido por el Consejo Nacional de Discapacidades, CONADIS, se refiere a algún tipo de dificultad o deficiencia que puede ser de índole física, intelectual, sensorial, de comunicación, congénita o adquirida, que limita a una persona a realizar actividades esenciales en su vida diaria y que puede ser temporal o permanente (CONADIS C. N., 2000).

El Ministerio de Inclusión Social y Económica del Ecuador (2013) divide la discapacidad en tres grandes grupos:

- Discapacidad Motriz, que se refiere a toda dificultad de movimientos.
- Discapacidad Sensorial, que abarca las desventajas en los sentidos visuales, auditivos y de lenguaje que alteran las capacidades de interacción social.
- Discapacidad Intelectual, que comprende las limitaciones en el funcionamiento intelectual, rigiéndose de manera comparativa a los estándares inferiores a la media (Ministerio de Inclusión Economica y Social, 2013).

La discapacidad es una condición de salud donde los individuos presenta restricciones, limitaciones y desventajas para realizar las actividades de la vida diaria que se consideran normales: por esta razón, las personas con discapacidad requieren adaptaciones o apoyos, que pueden ser temporales o permanentes, dependiendo de la gravedad de cada condición.

El Estado ecuatoriano con el afán de contribuir al desarrollo de la conciencia inclusiva en toda la sociedad ecuatoriana y favorecer la inclusión de las personas con discapacidad en la vida social y económica del país, creó en 1992 el Consejo Nacional de Discapacidades como un ente regulador para dar atención a este sector vulnerable (CONADIS, 2013).

De la información proporcionada del (CONADIS, 2018) se conoce que en el Ecuador hay un total de 447.294 personas discapacitadas registradas. Con la información obtenida del mismo registro, la cual se menciona que está actualizada a septiembre del 2018, se ha elaborado la siguiente Tabla con los datos del Cantón Guayaquil, para las edades correspondientes a los estudiantes comprendidos en el presente estudio.

Tabla 1. Número de Personas con Discapacidad del Cantón Guayaquil y del Ecuador

EDAD	Número PCD PAIS	Porcentaje de PCD PAIS	Número PCD Guayaquil	Porcentaje de PCD Guayaquil
0 a 3	2218	0,50%	357	0,50%
4 a 6	5579	1,25%	948	1,32%
7 a 12	13279	5,20%	3986	5,54%
13 a 17	26672	5,95%	4197	5,83%

Fuente: Datos adaptados por G. Guerrero en base a información del (CONADIS, 2018).

Las personas que presentan algún tipo de discapacidad son un grupo muy vulnerable y susceptible de ser excluidos con facilidad. En muchos casos, sus dificultades de salud se ven agravadas por problemáticas en sus entornos sociales y económicos, por esta razón el Estado dispuso mediante el Reglamento General a la Ley de Discapacidades (2000) que los diferentes Ministerios asuman las atenciones a este grupo de población sensible, cada uno desde su ámbito

de cobertura. De esta manera dispone: al Ministerio de Educación la implementación de la Educación Inclusiva, al Ministerio de Trabajo la inclusión de las personas con discapacidad en la vida laboral y capacitación, al Ministerio de Salud cobertura en servicios de salud y programas de prevención, al Ministerio de Cultura que ofrezca programas de entretenimiento especiales (CONADIS C. N., 2000).

Por muchos años, las personas con discapacidad han sido excluidas de los servicios educativos, lo que aumentaba sus diferencias y les restaba oportunidades para obtener conocimientos que les permitiera ser incluidos en el mercado laboral y en la sociedad en general.

Las instituciones educativas no se planteaban la posibilidad de acoger a una persona con discapacidad, al cual percibían como incapaz. Este es uno de los prejuicios que con el apoyo de las nuevas leyes se considera necesario erradicar en todas las instituciones (Gómez, 2013).

Es importante mencionar que a través de los años la terminología utilizada para nombrar a las personas que tienen necesidades especiales ha ido evolucionando, ya que las expresiones impedidos, entorpecidos, minusválidos se las consideró que tienen una carga peyorativa, dando a entender que son personas con menor valor, aumentando su exclusión. Por estas razones, se pasó a definir las personas con condiciones de salud especiales, como discapacitadas. Estudios más recientes mencionan que las palabras no son inocentes, el término discapacidad aún posee cierta negatividad al inferir que son personas con menores capacidades, por esto algunos estudiosos plantean el uso del término de Diversidad Funcional, para describir a las personas que se desenvuelven de forma diferente (Morente, 2006).

Necesidades Educativas Especiales

Es necesario comprender que todas las personas con discapacidad tienen necesidad de ayudas, apoyos o requerimientos especiales para desenvolverse de manera segura e

independiente, para rehabilitarse e integrarse; sólo con una atención adecuada a estas necesidades se logrará una mejor adaptación y participación de ellos en la sociedad (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

Estas necesidades pueden referirse a adaptaciones físicas del entorno que faciliten su movilidad, apoyos para la comunicación, o adaptaciones educativas que les permitan adquirir conocimientos y destrezas, para potenciar sus habilidades dentro de sus propias dificultades. Estos elementos pueden ser personales como: lentes para mejorar la visión; audífonos para mejorar la escucha; bastones, andadores, muletas, prótesis, sillas de ruedas para permitir la movilidad. Aunque también son necesarios para ello elementos en los entornos públicos como rampas, ascensores y puertas facilitadoras de movilidad o baños acondicionados para diferentes necesidades. Así también, los centros educativos deberán contar con material educativo adaptado para que los alumnos con necesidades especiales puedan aprender de acuerdo con sus capacidades (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016).

En la legislación ecuatoriana, con la intencionalidad de promover la integración de comunidades diversas, se considera la atención a las necesidades especiales como elementos prioritarios en todos los ámbitos del accionar público, pero da un énfasis especial en las adaptaciones en las instituciones educativas, como espacios desde donde se puede concienciar a la población sobre la aceptación del discapacitado y el reconocimiento a sus propias capacidades. Desde este punto el Ministerio de Educación define en el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) como manejar las necesidades especiales en las Instituciones educativas.

> Art. 228.- Son estudiantes con necesidades especiales aquellos que requieran apoyo o adaptaciones curriculares, temporales o permanentes, que les permitan acceder a un servicio de calidad de acuerdo con su condición. Estos apoyos y adaptaciones pueden ser de aprendizaje, accesibilidad o de comunicación (Ministerio, 2017).

Diversidad

Según el diccionario de la Real Academia el término diversidad hace referencia a: Variedad, desemejanza, diferencia; abundancia de cosas diferentes (RAE, 2018).

La sociedad global ha venido debatiendo sobre la paradoja de si los seres humanos somos iguales o diferentes. Es conocido que las personas tenemos características biológicas, psicológicas, culturales y de aptitudes que nos diferencian a unos de otros. Así, el ser humano va tomando conciencia de que existen muchos aspectos que los pueden diferenciar a unos de otros: diferencias biológicas de género, de raza; diferencias de construcción social y ambiental como lenguaje, tradiciones creencias y religiones y hay también diferencias de habilidades y capacidades (Cardona., 2006).

A pesar de la comprensión de esta diversidad se observó que compartíamos un mismo patrón básico como especie. Es en el ámbito social que estos humanos libres, diferentes e individualistas tuvieron que ir creando normas y límites para poder vivir en armonía, aceptando que tenemos iguales derechos y oportunidades. Es a partir de estos razonamientos que se va comprendiendo mejor el alcance de los términos igualdad, diversidad, derechos, oportunidades, integración, inclusión y se ha trabajado para ir mejorando el tratamiento igualitario e incluyendo a mayor cantidad de personas (Cardona., 2006).

Luego de las dos guerras mundiales, la comunidad internacional reunida en la Organización de Naciones Unidas, ONU, decidió redactar la Declaración Universal de los Derechos Humanos, para precautelar la igualdad de derechos para todos los hombres, esta Declaración fue adoptada por la Asamblea de la Naciones Unidas en 1948, y en ella se acepta que los seres humanos nacen libres e iguales en derecho y por lo tanto debe haber fraternidad en el accionar entre todos a pesar de la diversidad existente; menciona explícitamente que no

habrá diferencia en los derechos por distinciones de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política, posición económica (ONU, 1948).

Hay que ser conscientes de que "la diversidad es una realidad, absolutamente natural, legítima y habitual" (Rodríguez, 2019). Y de que a pesar de los acuerdos internacionales y de las leyes que emiten los países para disminuir problemas de diversidad, se debe reconocer que la aceptación de los otros, los diferentes, siempre ha sido un proceso difícil de erradicar en la conciencia de los individuos por la inseguridad y desconfianza que generan; por esto en algunos países o localidades aún persisten acciones de discriminación racial, reacciones violentas contra poblaciones migrantes o incluso rechazo hacia personas con diferente orientación de género, religión o condición de salud.

> La atención a la diversidad supone un reconocimiento de la otra persona, su individualidad, originalidad e irrepartibilidad, y se inscribe en el contexto de reivindicación de lo personal, del presente, de las diferencias, de lo más próximo. La diversidad es consustancial a la educación (Rodríguez, 2019).

Según este texto de Rodríguez, para cambiar las percepciones establecidas en las identidades culturales de los individuos, se debe trabajar desde la educación para continuar el proceso que lleva a disolver, de manera definitiva, los conflictos que la falta de aceptación a las diversidades pueda causar.

Estas dificultades ante la diversidad, que se presentan a nivel de todas las personas, no son diferentes en el ambiente educativo, Rodríguez comenta que los docentes deben de tomar conciencia que la cultura predominante puede funcionar como elemento de desaprobación hacia algunos miembros de otras minorías presentes entre su alumnado y pueden generar actitudes desfavorables al momento de actuar en el aula de clase (Rodríguez, 2019).

"La inclusión se define por el derecho a ser respetado, pertenecer y participar como un miembro más en cualquier grupo natural" (Chiner, 2011). La inclusión pretende abrir las

puertas a todos los individuos de una sociedad, respetando las diferentes características, capacidades y habilidades de cada persona como elemento útil para potenciar y fortalecer la unidad de la sociedad.

Hablar de diversidad es aceptar que los seres humanos son diferentes, así mis, al hablar de inclusión es aceptar que todos tienen los mismos derechos en la sociedad; por lo tanto, aceptar la diversidad conlleva asumir la inclusión. El término inclusión sustituye al de integración, utilizado anteriormente y aborda distintos ámbitos dentro de una sociedad; es la sociedad la que debe conocer y aceptar la diversidad en todas sus formas, por eso se debe trabajar en limar los obstáculos y barreras para poder responder a las necesidades que la persona diferente requiere para poder participar, en vez de que sea ésta la que deba adaptarse al sistema ya existente (Paz, 2014).

Al igual que en la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Unesco también redactó la Declaración sobre las diferencias raciales, donde se especifica que no podrá haber ninguna práctica de discriminación racial (UNESCO, 1981).

En la legislación ecuatoriana se ha establecido el principio de la igualdad de derechos para todas las personas, desde los primeros artículos de la Constitución del 2008 que nos rige, se hace énfasis en detallar una clasificación más amplia de las razones por las que no se puede excluir a las personas:

> Art.11.- 2 Nadie podrá ser discriminado por razones de etnia, lugar de nacimiento, edad, sexo, identidad de género, identidad cultural, estado civil, idioma, religión, ideología, filiación política, pasado judicial, condición socio-económica, condición migratoria, orientación sexual, estado de salud, porta VIH, discapacidad, diferencia física: ni por cualquier otra distinción, personal o colectiva, temporal o permanente, que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos. La Ley sancionará toda forma de discriminación (Asamblea C. , 2008, pág. 21)

Así como sucede con las disposiciones internacionales, en el contexto nacional a pesar de que la legislación lo disponga, y cada vez se incluyan más grupos minoritarios en condiciones especiales, existen algunos sectores de la sociedad que tienen interiorizados rechazos hacía algunos sectores diversos; estos sentimientos interiorizados son muy difíciles de erradicar si no se realizan trabajos para ello. Un ejemplo es el tratamiento peyorativo hacia las personas de orígenes indígenas o afroamericanas quienes sufren exclusión de algunos derechos, a pesar de que existan leyes progresistas que los incluyan (Jiménez & Jaigua, 2012).

Educación Inclusiva

Tal como lo señala el informe Metas 2021 (OEI, 2010), América Latina es un continente con grandes desigualdades, por esta razón varios países de la región le dan mayor importancia a la educación con el fin de ir logrando mayor nivel de equidad en sus poblaciones. El proceso aspira a que la educación de respuesta a demandas sociales y logre cada vez mayor cobertura con educación inclusiva.

Existe la idea errónea de que la educación inclusiva hace referencia a incluir a las personas con discapacidad en las instituciones regulares de educación, pero el concepto de educación inclusiva tiene una amplitud mucho mayor y se refiere a la aceptación de todo tipo de diversidad para propiciar “un espacio donde quepamos todos” (Morente, 2006).

En Ecuador, a pesar de la existencia de una legislación que propicia la educación inclusiva, según la investigación para la tesis de Jiménez y Jaigua, 2012, él encontró que no sólo los niños con discapacidad fueron objeto de exclusión educativa, sino también los estudiantes de pueblos indígenas y afrodescendientes (Jiménez & Jaigua, 2012).

La inclusión educativa, es un término teórico que plantea que los alumnos con características, cualidades y capacidades distintas tienen el derecho de ser integrados en todas

las instituciones educativas regulares, ya que la educación es uno de los derechos fundamentales que todos merecen.

El Foro Mundial sobre Educación, Dakar 2000 citado por Ávila (2009) dice:

> La educación es un derecho humano fundamental y como tal es un elemento clave del desarrollo sostenible de la paz y de la estabilidad en cada país y entre las naciones, y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI afectados por una rápida mundialización. Ya no se debería posponer más el logro de objetivos de la Educación para Todos (Ávila & Esquivel, 2009, pág. 16)

En la Constitución ecuatoriana, Capítulo Segundo – de los Derechos del Buen Vivir se disponen normas para los Derechos de las personas y grupos de atención prioritario, y en la Sección 6: Art 47 se hace referencia directa al tratamiento de las personas con discapacidades, mencionando no sólo que se deberán realizar acciones de prevención, sino que se trabajará con las familias y con la sociedad entera para darles igualdad de oportunidades e integrarlos en la sociedad, para lograr este propósito se los deberá incluir en el sistema educativo regular, dando una atención especializada e incluso hasta becas según las necesidades de este grupo vulnerable (Asamblea C. , 2008).

Según Susinos, citado en (Barrio, 2009), la inclusión educativa es un modelo de alcance mundial, que impulsa la necesidad de realizar cambios en las instituciones educativas para que se conviertan en escuelas para todos, y donde todos se puedan sentir incluidos y valorados.

Si bien es cierto que la educación inclusiva debe contemplar la atención a las personas con discapacidad, su cobertura debe ser mucho más amplia y se debe incluir en la escolaridad a alumnos con una gran variedad de situaciones que comprenden las nuevas realidades, nuevos conceptos de familias, diferentes estilos de vida, diferentes creencias; tal como lo menciona Ainscow “Los colegios son cada vez más diversos, con más culturas, idiomas, religiones… De ahí la importancia de la inclusión” (Ainscow, 2019).

Instituciones Educativa Inclusivas

El CONADIS en la Ley sobre discapacidades asigna al Ministerio de Educación la responsabilidad de normar y crear un sistema educativo que permita que los niños con discapacidad se puedan integrar a la educación general, y que en los casos que esto no sea posible por su grado y tipo de discapacidad, puedan recibir educación en instituciones especializadas, que cuenten con los recursos humanos, materiales y técnicos de acuerdo con sus necesidades (CONADIS C. N., 2000).

Considerando que la educación es un elemento necesario para que cada ser humano pueda llevar una vida de calidad y tener igualdad de oportunidades de participación en la sociedad y asegurar su inserción en la vida laboral: las instituciones educativas se enfrentan al reto de ofrecer sus servicios educativos, sin excluir a ningún alumno. Aunque presente característica diversas o especiales (Barrio, 2009).

Para eliminar todos los elementos de exclusión la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI, (Asamblea, 2016) y en el Reglamento que le corresponde dictado por el Ministerio de Educación (Ministerio, 2017) disponen en varios de sus artículos y solicitan a las instituciones educativas :

- No realizar exclusión por género, convirtiendo a todas las instituciones en mixtas.
- No realizar exclusión por religión, convirtiéndose todas en instituciones laicas.
- No realizar exclusión por razas, migración, aceptando estudiantes de diversas culturas e idiomas.
- No realizar exclusión por discapacidad, teniendo las instituciones que buscar la mejor forma de realizar adaptaciones para la integración de todos.

Dentro de toda esta normativa actual, es a las instituciones educativas regulares, tanto públicas como privadas, a quienes les toca asumir el reto de la transformación para poder recibir

en sus aulas a estudiantes con necesidades especiales e integrarlos entre todos los alumnos (CONADIS, 2013).

Para poder cumplir con la aspiración de ofrecer una educación inclusiva, las instituciones educativas deben realizar cambios en muchos aspectos, entre ellos: deben asumir la, inclusión como cultura organizacional, deben incorporar los derechos humanos y la educación inclusiva en todos los planes de estudio para la formación de docente, los maestros deben ser provistos con los materiales e infraestructura necesarios para poder ofrecer los servicios educativos a un estudiantado más diversos (Meléndez, 2016).

Una de las primeras acciones visibles de esta transformación es adecuar la infraestructura de la institución para facilitar la movilidad y eliminar las barreras arquitectónicas: se deberá tener puertas con facilidades de acceso para todas las personas, rampas funcionales, baños acondicionados para personas con necesidades especiales, señalización dentro y fuera de la institución y aulas con recurso didácticos para interactuar, aunque no todas las instituciones tienen recursos para ello (Coello, Vélez, & Guerrero., 2018).

Transformar una institución educativa en una inclusiva, es un desafío, porque a pesar de que las acciones integradoras se están iniciando en toda la sociedad, los docentes deben superar una serie de obstáculos en su accionar diario. Introducir políticas inclusivas en las escuelas regulares trae consigo una serie de cambios en los roles y nuevas responsabilidades a los docentes; cambios que generalmente se realizan sin el debido análisis del pensamiento, percepción o actitud del maestro hacia la inclusión que va a asumir, poniendo en riesgo, en muchos casos, que el proceso se realice adecuadamente (Chiner, 2011).

El CONADIS como ente regulador del correcto manejo de las discapacidades en la Agenda Nacional para la igualdad en Discapacidades 2017-2021 establece como estrategia de trabajo para las instituciones educativas “Fortalecer los procesos de educación inclusiva”

(CONADIS, 2017) con acciones recomendadas como: Capacitar a las unidades educativas con la campaña ‘Somos diversos, Somos inclusivos’, realizar diagnósticos de la situación actual de los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE) y Unidad de Apoyo a la Inclusión (UDAI), para mejorar la atención hacia los estudiantes con discapacidad, capacitar docentes y personal del DECE para manejo de discapacidades en las aulas entre otras (CONADIS, 2017).

Los docentes deberán adaptar los currículos de acuerdo con la diversidad de los estudiantes y promover las habilidades de cada estudiante según sus diferente condiciones y capacidades.

Percepción

El sentido del término percepción ha provocado un debate entre considerarlo como: referirse únicamente a recoger o captar algo desde los sentidos, o si se lo emplea para referirse a procesos intelectuales y conceptuales como ideas. A lo largo de la historia, el significado de la palabra percepción siempre se ha estado debatiendo entre los dos extremos, pero en la actualidad se lo entiende como un proceso psíquico, que a partir de elementos sensibles del entorno se crean en el entendimiento nuevos conceptos, que entran a formar parte de la realidad de cada persona (Ferrater, 2004).

El concepto de percepción hace referencia a lo que captan los sentidos, pero que el pensamiento procesa con todos los antecedentes de tiempo, espacio y cultura, que cada individuo posee previamente y en este proceso mental se va construyendo una nueva realidad que se interioriza. La percepción es un proceso psíquico y cognitivo, en el que intervienen herencia, aprendizajes, memoria y simbolismos; en estos procesos se van reconociendo, interpretando, reinterpretando y realizando juicios de valor sobre los objetos, personas o situaciones del entorno físico o social hasta formar e interiorizar nuevos criterios de vida.

> El reconocimiento es un proceso importante involucrado en la percepción, porque permite evocar experiencias y conocimientos previamente adquiridos a lo largo de la vida con los cuales se comparan las nuevas experiencias, lo que permite identificarlas y aprehenderlas para interactuar con el entorno (Vargas, 1994, pág. 4).

La percepción según Bergson (citado por Ferrater, 2004), es una acción por medio de la cual el ser humano va captando imágenes o situaciones de su entorno y con un mecanismo mental, el cerebro va clasificando y organizando las ideas de acuerdo con sus propios intereses o necesidades y las va almacenando en la memoria. El cerebro no produce las imágenes mentales, sino que procesa los estímulos externos y va realizando elecciones para quedarse con una parte de la realidad, por eso:

> Bergson compara la percepción a una reflexión incompleta, esto es, a una reflexión donde no queda reflejado el objeto entero, (…) Lo que queda descartado en nuestra representación de la materia, es lo que no tienen ningún interés para nuestras necesidades (Ferrater, 2004, pág. 2744).

En este mismo sentido, Merleau-Ponty 1975, citado por (Vargas, 1994), se expresó:

> Este autor muestra a la percepción como un proceso parcial, porque el observador no percibe las cosas en su totalidad, dado que las situaciones y perspectiva en las que se tienen las sensaciones son variables y lo que se obtiene es sólo un aspecto de los objetos en un momento determinado (Vargas, 1994, pág. 4).

Como se ha analizado, lo percibido se queda en la memoria creando en el fondo de la conciencia nuevas criterios y conceptos de valor, desde los que se observa la realidad; esto significa que los futuros juicios estarán siendo sesgados y mirados desde la lupa de las percepciones previas.

> En el proceso de la percepción se ponen en juego referentes ideológicos y culturales que reproducen y explican la realidad y que son aplicados a las distintas experiencias cotidianas para ordenarlas y transformarlas (Vargas, 1994, pág. 4).

La mentalidad de cada individuo se va formando de la relación que tiene con todo su entorno, agrupando las creencias transmitidas por herencia, por el entorno familiar, cultural y social y

por nuevos aprendizajes, todo esto llega a constituir sus convicciones y opiniones desde los que observará y juzgará el mundo.

Gilbert Ryle, citado por Ferrater 2004, realiza un análisis lingüístico de la palabra percibir dice: "percibir es un verbo del tipo encontrar. No se puede estar encontrando algo, ya que encontrar es de algún modo haber encontrado. Análogamente, no se puede estar percibiendo algo…" (Ferrater, 2004, pág. 2745), lo que significaría que si se utiliza la frase 'yo percibo tal situación', es que ya fue percibida, ya fue interpretada y ya se realizó un juicio previamente.

Percepción del Docente hacia la Inclusión

Docente es una persona que tiene como oficio profesional, la tarea de crea, trasmitir y compartir conocimientos con otro individuo.

Los maestros no son seres aislados de la sociedad a la que pertenecen, por lo tanto, en ellos también existen percepciones, juicios de valor, que moldean las actitudes y diversas reacciones ante nuevas o diferentes realidades que se presenta dentro del aula.

Según Cardona las actitudes de los docentes hacia la inclusión varían en función de algunas variables y cambian con el tiempo, las características del alumnado, la disponibilidad de recursos, su formación profesional y capacitación, el tiempo disponible para hacer adaptaciones y la colaboración con otros profesionales de apoyo (Cardona., 2006)

El docente tiene una profesión de alta exigencia en el mundo globalizado actual, ya que está obligado a actualizaciones permanentes, a cambios de metodologías o currículos, aprendizaje de nuevas competencias, nuevos conocimientos. Algunas de estas exigencias generan inseguridad en los maestros, dentro de las actualizaciones debemos saber que el maestro debe interiorizar también nuevos conceptos y nuevas realidades, dentro de ellas debe adaptarse para asumir la inclusión de la diversidad (Cardona., 2006)

Como sostiene Pavie (1994) el rol del docente ha cambiado, las nuevas demandas del perfil profesional del maestro están influenciadas por el contexto intercultural, el aumento de la heterogeneidad del alumnado, el progresivo aumento de las dificultades de aprendizaje; esta nueva situación exige de los docente nuevos conocimientos como son: los requerimientos de domino de varios idiomas y la progresiva necesidad de actualización en nuevas tecnologías de la información y materias científicas por nombrar sólo algunos. La visión del papel social que la escuela desempeña en la sociedad también exige del docente un compromiso con los más necesitados y obliga a que el docente no sólo transmita conocimientos, sino que sirva de base para la formación (Pavie, 1994).

Muchos psicólogos han hablado sobre las funciones del docente y cada psicólogo o pedagogo ha recomendado distintas estrategias para que el docente transmita o ayude a crear conocimiento con el alumno.

> Los docentes se convertirán en mediadores del aprendizaje, enseñándoles a contribuir de mejor manera a una sociedad más justa y democrática. Además de ayudarles a enfrentar los retos de los tiempos contemporáneos y buscar soluciones a la problemática social (Coello, Vélez, & Guerrero., 2018)

Siendo el docente un enlace entre los alumnos y la sociedad en que viven, la percepción que los docentes tienes del entorno y de las situaciones que los rodean, tendrá una importancia muy significativa en la transmisión tanto de conocimientos, como de valores a sus estudiantes. En el mundo globalizado actual, las migraciones han provocado que las aulas tengan una composición cada vez más diversa. El maestro deberá romper con sus propias concepciones o prejuicios sobre algunos problemas de la diversidad actuales como son: inclusiones de diversidad de género, raza, religión, idioma, migración, etc., antes de poder trasmitir estor conceptos a sus estudiantes y generar nuevos comportamientos inclusivos y ofrecer una educación multicultural (Cardona., 2006).

Tanto Chiner (2011), como Cardona (2006), hallaron en sus investigaciones que los docentes tienen respuestas contradictorias y complejas hacia la inclusión que van de la hostilidad/receptividad, ansiedad/calma dependiendo de varios factores. En ocasiones, el maestro percibe que los retos de la inclusión de un alumno con dificultades de aprendizaje o discapacidad, le provoca sentimientos de frustración, amenaza o inseguridad al no sentirse totalmente capacitado o porque le representa mayores exigencias físicas y de tiempo para poder hacer las adaptaciones y requiere del aprendizaje de nuevas competencias. Los profesores mostraban también preocupación con alumnos con problemas de conductas de violencia o agresión.

La inclusión invita al docente a revisar hasta qué punto este proceso beneficia o debilita el sistema educativo, que no distingue lo antagónica que puede ser la calidad y la equidad desde la práctica docente, de tal forma que las estrategias que se incluyen en el currículo saquen a la luz las habilidades y destrezas de los estudiantes, considerando las distintas barreras como limitantes de un aprendizaje óptimo. Para incluir a alumnos con discapacidad, el maestro debe ser capacitado en los diferentes tipos de disfunciones que deberá atender dentro de su grupo de alumnos, para poder hacer adaptaciones de conocimiento y tiempo para no perjudicar al alumno regular, al tener que bajar el nivel para poder incluir al alumno que presenta dificultad de aprendizaje; o como adaptaciones de mayor complejidad para alumnos de capacidad excepcional, o para no perder el control áulico por realizar atención personalizada al que lo requiera. (Cardona., 2006).

Por ser el docente un nexo entre el alumno y la sociedad tiene necesidad de entrar en contacto permanente con las familias de los alumnos para poder lograr una acción educadora completa y en este accionar se enfrenta a descubrir nuevos conceptos de familias. El docente también se puede encontrar con padres de alumnos regulares que no aceptan la inclusión ante el temor de que sus hijos puedan perder calidad en la educación, o padres de alumnos con NEE

que piensan que sus hijos pueden perder la atención personalizada en un aula regular, esta situaciones conllevan una acción del maestro en sensibilizar a los padres y defender la inclusión como beneficio para los dos tipos de alumnos (Chiner, 2011).

La ansiedad de los maestros disminuye de acuerdo con la capacitación que reciba y con la experiencia de trabajo, así como con la calidad de apoyo que reciba de los directivos y la colaboración con profesores de apoyo (Cardona., 2006).

Con los pasos agigantados hacia la inclusión, las instituciones educativas pueden prepararse para enfrentar los retos de la diversidad de alumnado y abordar esta situación desde estrategias y adaptaciones curriculares diferentes, pero la inclusión de un alumno con discapacidad presenta otro tipo de problemática, por eso para este tipo de retos la presencia de un maestro de apoyo es muy importante (Meléndez, 2016).

El maestro de apoyo es una persona que acompaña y facilita la inclusión de niños que requieren mayor atención por tener necesidades educativas especiales y al que el docente regular no puede dedicarle el cien por ciento de su tiempo, ya que si esto ocurriera el resto del aula de clases se vería desatendida y perjudicada (Cardona., 2006)

El maestro de apoyo es un profesional que realizará una labor de soporte, tanto al maestro regular, como al alumno con características diversas, a los familiares y estará en contacto permanente y en coordinación con el profesional a cargo del DECE. El principal rol del docente de apoyo es colaborar con el maestro regular en el diagnóstico de las dificultades de aprendizaje observadas o dificultades para relacionarse con los demás compañeros. Deberá ser un investigador permanente en busca de estrategias pedagógicas. Deberá planificar las metodologías más adecuadas que van a ser aplicadas en cada caso. Guiará y coordinará con el maestro regular las adaptaciones a los exámenes y pruebas con que se evaluará al niño. Será un mediador, guía y acompañante regular en todo el proceso de la enseñanza de sus educandos.

Deberá realizar evaluación de cada proceso de inclusión para ir verificando los progresos de cada caso y coordinar ajustes en caso de ser necesario, para ir logrando la plena inclusión del niño al grupo (Meléndez, 2016).

Factores que afectan a la Percepción del Docente

Como expresamos anteriormente, cada persona tiene una forma única de percibir el mundo, pero existen factores que direccionan y condicionan las maneras de ver el entorno: en este caso, existen factores que podrían influir en la manera que el docente percibe al alumno y según eso reacciona o afronta la inclusión. Estos factores de influencia deben ser estudiados.

Existen hipótesis apoyadas por algunos estudios nacionales e internacionales que han realizado evaluaciones sobre los factores que pueden afectar la percepción del docente hacia la inclusión, entre estos:

Factores de edad o generacionales. - Se cree que los docentes de mayor edad y con más años de experiencia docente se inclinan hacia concepciones más conservadoras, con prejuicios muy interiorizados y por eso asumen los cambios con mayor dificultad, mientras que los más jóvenes están más actualizados en nuevos conceptos de aceptación y más abiertos y positivos a cambios y nuevos aprendizajes (Avramidis & Norwich., 2002).

Factores de género. - Existe la idea de que las docentes mujeres tienen mayor tendencia a sentimientos maternales de comprensión, empatía, compasión y permisividad que los varones y que por lo tanto perciben las dificultades con mayor resiliencia, lo que las inclina a la búsqueda de soluciones alternativas (Chiner, 2011).

Factores de creencias religiosas. – Algunos docentes con creencias religiosas conservadoras tienen poca tolerancia a la aceptación de creencias religiosas o éticas diferentes que les dificultan aceptar cambios en los que consideran normas morales.

Nivel educativo en el que trabaja. – Existen estudios contradictorios poco concluyentes entre (Avramidis & Norwich., 2002) y (Bravo, 2013) sobre si los docentes que trabajan en los niveles primarios tienen actitudes más positivas para enfrentar la inclusión que los de la secundaria ,o al contrario.

Experiencias de trabajo previas con Minorías. – Los docentes que han realizado previamente trabajos con minorías o con personas discapacitadas, así sea como voluntariados, suelen tener una mayor receptividad y por ende muestran una actitud más positiva que los inclina a una mejor comprensión y atención de las diferencias (Chiner, 2011).

Capacitación insuficiente. – Un factor negativo se podría presentar en los docentes que no han recibido capacitación suficiente para el tratamiento de la diversidad o discapacidades, ya que el docente puede tener la sensación de que el niño con necesidades educativas especiales demanda mayor cantidad de tiempo y dedicación, lo que lleva al maestro a sentir sobre carga de trabajo, sumándole a esto la sensación de inseguridad al no estar lo suficientemente capacitado para tratar la diversidad que algunos niños traen consigo (Chiner, 2011).

Dirección y Administración Institucional. – Otro factor que influye en los maestros es la cantidad de apoyo que pueden recibir de parte de los directivos institucionales y de otros maestros a la hora de atender los retos que la inclusión amerita. La sensación de no tener suficiente ayuda y de tener toda la responsabilidad de la atención a la diversidad, sin tener las facilidades para capacitarse adecuadamente o encontrar las herramientas o materiales necesarios para poder desempeñar las actividades que las necesidades especiales requieren, predispone a los docentes con actitudes negativas (Chiner, 2011).

Cambios en la normativa, metodología y metas. – Por último, otro factor que afecta la percepción de los docentes son las exigencias para cumplir programas de estudios rígidos y el

cumplimiento de las metas propuestas, que en algunas ocasiones pueden no llegar a cumplirse por las demoras que las atenciones especiales y adaptaciones pueden requerir (Chiner, 2011).

Apoyada en los conceptos y criterios de los autores detallados en esta revisión literaria, con la presente investigación se aspira conocer la percepción de los docentes de la institución educativa elegida y analizar como ellos han asumido e interiorizado los conceptos de Inclusión y atención a la Diversidad.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Describir las percepciones de los docentes de una institución privada de Guayaquil hacia la inclusión en los distintos niveles educativos y la relación con sus factores personales y contextuales.

Objetivos Específicos

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

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

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

Explorar la relación entre los factores personales y las percepciones docentes sobre la inclusión.

Preguntas o hipótesis de investigación

1. ¿Cuáles son las percepciones de los docentes respeto a los planteamientos de la inclusión y atención a la diversidad?

2. ¿Cuáles son las percepciones de los docentes respecto a los contenidos formativos sobre la inclusión y atención a la diversidad recibidos en su formación académica?
3. ¿Cuáles son las percepciones que el docente tiene sobre las competencias necesarias o que le hacen falta para la atención a la diversidad del alumnado?
4. ¿Cuál es la relación entre los factores personales y contextuales y las percepciones de los docentes hacia la inclusión?

Metodología de la investigación

El estudio es de carácter cuantitativo porque la investigación se realiza con cálculos estadísticos a partir del análisis de los resultados de la Escala (Hernández & Fernández, 2010). La investigación es descriptiva correlacional (Arias, 2012), y se aborda con, un enfoque transeccional y de campo; no es un estudio experimental, ya que las variables no son manipuladas, sino que son tomadas tal como resultan de la Escala. Una vez aplicada la escala, procesados y tabulados los resultados, se realizaron diferentes análisis, entre ellos: pruebas de hipótesis, pruebas estadísticas de significado, tablas de contingencia, matriz de correlaciones y comparaciones utilizando el programa estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences) como herramienta para el estudio.

Diseño de Investigación

El presente estudio es descriptivo correlacional, porque establece las relaciones existentes entre las variables de los datos personales de los docentes, con la variables de formación y competencias, Así también es de forma no experimental, ya que se realiza como una investigación de campo, en la que se recaba la información en su entorno natural, o sea la propia institución educativa donde laboran los docentes, aplicando una escala individual a cada uno de los docentes participantes y los resultados se utilizan para las correlaciones sin ser alterados. (Hernández & Fernández, 2010).

Por sus características de tiempo, el estudio es de tipo transeccional, porque refleja las respuestas de los individuos en un tiempo único, determinado (al inicio del año lectivo 2019-2020), con una población definida de docentes. El presente estudio no evalúa las percepciones de los docentes y sus cambios a través del tiempo, sino más bien muestra las respuestas de sus percepciones en tiempo presente (Arias, 2012).

Población y Muestra

Esta indagación se realizó en un colegio particular del cantón Guayaquil, el cual cuenta con 170 profesores para atender las enseñanzas de ciencias, artes, idiomas y deportes de 1318 alumnos.

De la población total de 170 docentes, la muestra se definió en 119 maestros, que fueron los que colaboraron con la respuesta del cuestionario planteado, los 51 docentes restantes no mostraron interés de participar en la investigación. Aún así, se consideró que la muestra M=119/170, era una muestra lo suficientemente representativa, ya que representa el 70% de la población total.

En el periodo lectivo 2019 - 2020, la institución educativa que se estudia está inmersa en un proceso de cambio de metodología pedagógica en la que se implementó la metodología de Bachillerato Internacional a todos los niveles de enseñanza. Así mismo, el colegio está participando en la preparación para la certificación AdvancED, la cual es otorgada por una Organización Sin Fines de lucro de profesionales del área educativa, que ayuda a las instituciones a mejorar su nivel académico y su operación en búsqueda de la excelencia.

En la institución educativa elegida para el periodo lectivo 2019 - 2020, hay una población de 1318 alumnos registrados en los diferentes niveles de estudio; es importante explicar que a pesar de que académicamente se siguen los lineamientos establecidos por las autoridades educativas del país y los niveles se consideran como educación inicial, educación

básica y bachillerato; para las consideraciones de orden administrativo se conserva la estructura organizacional del colegio como preescolar, primaria y secundaria.

Tabla 2. Cantidad de Alumnado por Niveles Educativos

Niveles	**Alumnos**
Preescolar	290
Primaria	509
Secundaria	519
Total	1318

Fuente: Secretaría de la Institución. Elaborada por G. Guerrero.

Para atender la población estudiantil detallada en la Tabla previa, hay 170 docentes que están repartidos de la siguiente forma, según el nivel académico, las áreas de enseñanza y género.

Tabla 3. Clasificación de los docentes del Año Lectivo 2019-2020 por género y por áreas de enseñanza

	Por niveles	**Por género**		**Por áreas de enseñanza**			
		Mujeres	**Hombres**	**Ciencias**	**Deportes**	**Idiomas**	**Arte**
Preescolar	36	35	1	6	1	28	1
Primaria	62	51	11	34	4	20	4
Secundaria	72	35	37	51	8	9	4
Total	170	121	49	91	13	57	9

Fuente: Información obtenida del Departamento de Recursos Humanos de la Institución Cooperante. Elaborado por G. Guerrero.

Desde hace pocos años, la unidad educativa que se estudia inició el proceso de inclusión de alumnado diverso, presentando en la actualidad alumnos con las siguientes características de diversidad:

- Alumnos de otras Nacionalidades, migrantes y que hablan otras lenguas maternas.
- Alumnos de Credo y Creencias diferentes a la católica, que es la que rige los códigos espirituales de la Institución.
- Alumnos con dificultades de movilidad, (tanto gruesa, como fina) causadas por accidentes o por distrofias permanentes y degenerativas.

- Alumnos con dificultades sensoriales por disminución de la audición o visión.
- Alumnos con dificultades de aprendizaje como: dislexia, discalculia etc.
- Alumnos con características afectivo-conductuales especiales.
- Alumnos con diagnósticos del espectro autista.

El departamento DECE clasifica las necesidades educativas del alumnado de acuerdo con sus características:

- ❖ Necesidades de aprendizaje.
- ❖ Necesidades socio afectivas y de comportamiento
- ❖ Necesidades comórbidas: Aprendizaje, socio afectivos y comportamiento.

Se consideró importante mencionar las características del alumnado, para que el estudio pueda evaluar la percepción de los docentes que deben manejar esta gama de alumnado diverso.

Si bien es cierto que los profesionales del DECE ofrecen sus servicios a todo el alumnado del colegio; se prioriza la atención a los alumnos que presentan dificultades académicas diagnosticadas, haciendo el necesario seguimiento, y coordinando las adaptaciones de los currículos y las pruebas diferenciadas con los maestros que tienen a cargo los alumnos con NEE. Todas las demás acciones para propiciar la inclusión son implementadas por los docentes en el aula.

En base a una investigación de campo se obtuvo información sobre el número de alumnos por grado y el número de alumnos con NEE por cada aula, en el nivel primario en la institución que se estudia, lo cual permitió la elaboración de la Tabla 4 que a continuación se presenta y que permite apreciar el proceso de inclusión en la institución de estudio.

Tabla 4. Número de alumnos y número de estudiantes con NEE por cada aula del Nivel Primario en la institución educativa estudiada

GRADOS		2		3		4		5		6		7		Gran Total	
		Total alumnos	Alumnos NEE	Total alumnos	Alumnos NEE	Total alumnos	Alumnos NEE	Total alumnos	Alumnos NEE	Total alumnos	Alumnos NEE	Total alumnos	Alumnos NEE	Alumnos Primaria	Alumnos NEE Primaria
PARALELOS	A	24	6	20	6	22	4	24	4	23	3	23	6		
	B	20	9	20	4	22	4	27	4	23	6	22	5		
	C	21	6	20	6	22	3	25	4	24	3	22	4		
	D	21	9	18	6	23	6			24	3				
	E			19	5										
Totales		86	30	97	27	89	17	76	12	94	15	67	15	509	116
Promedios			34,88%		27,84%		19,10%		15,79%		15,96%		22,39%		22,79%

Fuente: Investigación de campo y elaboración del G. Guerrero.

Variables de Estudio

La presente escala va a analizarse con dos variables: factores personales de los docentes que inciden en la percepción y las percepciones hacia la inclusión educativa y atención a la diversidad.

Tabla 5. Variables de Estudio

	Conceptualización	Definición Operacional	Indicadores y Dimensiones	Escala – Valores	Muestra/Población	Técnica o Herramienta
Factores personales y culturales de los docentes.	Factores personales como género, religión, formación académica, años de experiencias pueden influir en las percepciones sobre la inclusión (Chiner, 2011)	Los factores personales de los docentes sirven como indicadores	Cuestionario 1. Género, Edad, Formación Profesional, Años de Experiencia docente	Información personal del docente	119/170	Escala de percepciones acerca de la inclusión y la atención a la diversidad (PIAD) (Cardona, 2012)
Percepción hacia la inclusión educativa y atención a la diversidad.	Los docentes pueden tener diferentes percepciones sobre los procesos inclusivos, lo que tiene incidencia en las actitudes hacia los alumnos (Cardona., 2006, pág. 188)	Las percepciones de los docentes hacia la se miden según el grado de acuerdo con escala tipo Likert.	Cuestionario 2 preguntas del 1 al 9 Planteamientos hacia la inclusión	0: Totalmente en desacuerdo 1: Desacuerdo 2: De Acuerdo 3: Totalmente De acuerdo	119	
	El grado de formación académica puede influir en las percepciones de los docentes hacia la inclusión al sentirse menos o más capacitados (Cardona., 2006, pág. 190)	Los contenidos sobre la inclusión y atención a la diversidad recibidos en la formación académica	Sobre formación académica recibida. Cuestionario 2 preguntas 6y7 y Cuestionario 3 pregunta de 1 al 6	0: Nada 1: Algo 2: Suficiente 3: Mucho	119	
	Los docentes se encuentran en la imperativa necesidad de adquirir nuevas competencias y actualizarse para poder dar respuesta a la diversidad de alumnado (Pavie, 1994)	Las respuestas se miden dependiendo del criterio de valoración e importancia que los docentes dan a las nuevas competencias.	Valoración para de adquirir nuevas competencias. Cuestionario 4 preguntas de la 1 a la8	0: Nada Importante 1: Poco importante 2: Importante 3: Muy importante	119	

Fuente: Elaboración G- Guerrero.

Instrumentos

El instrumento utilizado para la recolección de datos será una Escala sin preguntas subjetivas para una mejor valoración. La investigación se realiza con la escala PIAD estandarizada y adecuada al contexto ecuatoriano, según parámetros definidos por la Ley Orgánica de Educación Superior, LOES. Según Sabino, citado por (Tigrero, 2016) estos cuestionarios permiten recabar información de un grupo de personas de interés para mediante el análisis de los datos obtenidos poder llegar a conclusiones.

Como instrumento de investigación se utilizó una escala tipo Likert. Este tipo de escala permite obtener respuestas sobre comportamiento o actitudes de un público, mediante el uso de un formato que asigna un rango de valor para las diferentes respuestas según el grado de acuerdo o desacuerdo, o según grados de valoración o importancia (Cañadas, 1998).

A la escala se le agregó en la primera parte, preguntas sobre la información personal de los docentes como: género, edad, nivel educativo en el que trabaja, experiencia de trabajo, y capacitación en inclusión recibida durante su formación profesional, y que será utilizada como la primera variable de estudio para definir los factores que influyen en la percepción.

La segunda parte corresponde a la segunda variable y contempla tres dimensiones de análisis, que son:

- Percepciones acerca de los planteamientos de la inclusión y la atención a la diversidad. En este grupo de afirmaciones, las respuestas están encaminadas a conocer el grado de acuerdo o desacuerdo de los maestros hacia la inclusión, utilizando una escala de cuatro opciones, desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo.
- Percepciones acerca de los contenidos formativos sobre atención a la diversidad e inclusión de recibidos en los estudios de cada docente. En este grupo de preguntas

se conocerá los conocimientos y habilidades para atender la diversidad que los maestros han obtenido en su preparación profesional. Las respuestas se enmarcan con la elección de cuatro niveles según la capacitación recibida, desde ninguna hasta mucha.

- Percepciones acerca de la valoración de las competencias necesarias para la atención a la diversidad del alumnado. Con este recurso se analiza la percepción sobre la valoración e importancia que los docentes le dan a las nuevas competencias para la atención a la diversidad, con respuestas en cuatro opciones, desde no importante hasta muy importante.

Índice de Validez de Contenido y Alfa de Cronbach del instrumento

Para calcular el índice de validez del instrumento se utilizó la metodología de Lawshe citado en (Tigrero, 2018) con el que se mide el Índice de Validez de Contenido (IVC) con la siguiente fórmula:

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

Para verificar la validez del instrumento Escala de Percepciones acerca de la Inclusión y Atención a la Diversidad (PIAD) la valoración la realizaron diez expertos, donde n_e corresponde a l número de expertos que consideraron útil el instrumento y N el número total de participantes, teniendo un resultado IVC de 0,93 ya que acorde a lo establecido por Lawshe se requiere un mínimo de 0,63 (Tigrero, 2018). Como Anexo # 3 se adjunta el cuadro con el IVC para la Escala PIAD aplicada en una Institución educativa de Guayaquil.

El Alfa de Cronbach nos permite definir si las variables que se analizan tienen una adecuada relación entre sí. Los resultados de este cálculo deberán ser lo más cercano a Uno para indicar una mayor consistencia de los enunciados.

En los resultados del Coeficiente Alfa de Cronbach sobre la Escala de Percepciones que se encuentra adjunta como Anexo #4, el valor de fiabilidad resultante fue de 0,912, demostrando

que el cuestionario puede ser aplicado con la respectiva validez y fiabilidad para recolectar la información que será necesaria para esta investigación, si se toma en cuenta que los rangos de fiabilidad son Alfa > 0.9 se considera excelente, > 0,8 muy bueno, > 0,7 Aceptable, > 0.6 Cuestionable, > 0.5 pobre y sólo < 0.5 inaceptable (Tigrero, 2018).

Procedimiento y Recolección de Datos

La presente investigación se realiza dentro de parámetros éticos. Las autoridades de la Institución donde se realiza el estudio ofrecieron la colaboración para la realización de la investigación entre los miembros de su comunidad educativa, para lo cual emitieron el permiso pertinente para la realización de la encuesta, que se adjunta en el Anexo #1, también proporcionaron información de sus docentes, pero solicitaron que se guardara la confidencialidad del nombre institucional, compromiso que se honró en este trabajo. Así mismo, se veló por la confidencialidad de las respuestas individuales de cada uno de los docentes participantes, realizando la Escala de Percepciones acerca de la Inclusión y la Atención a la diversidad PIAD de (Cardona & Paz., 2012) de manera anónima, de esta forma los docentes no sintieron temor al sincerar sus respuestas.

Para la recolección de los datos, los docentes accedieron al cuestionario de la Escala PIAD de manera digital utilizando en siguiente enlace https://forms.gle/sgR152DZZJDZAE5E7 que fue adaptado para ser aplicado en el contexto ecuatoriano y realizado en la aplicación Google Forms que no permite la manipulación de los resultados y guarda la confidencialidad de las respuesta garantizando el manejo ético de los resultados. Anexo #2

Análisis de los Datos

Una vez aplicada la encuesta, los datos fueron ingresados en una base de datos, tabulados y procesados para realizar el análisis de los resultados, para lo cual se utilizó el programa estadístico SPSS. Con los resultados se realizaron estudios y análisis comparativos y

correlacionales entre las diferentes categorías de las variables analizadas para poder fundamentar y probar respuestas que la investigación arroja.

Resultados

Descripción de la Muestra

De los 170 docentes que forman parte del cuerpo docente de la Institución educativa estudiada, 119 docentes participaron con sus respuestas a la Escala PIAD, esto definió una muestra del 70% de la población total.

Tabla 6. Descripción de la Muestra

Descripción		**N**	**%**
Género	Femenino	88	73,9
	Masculino	31	26,1
Edad	Rangos	N	%
	18 a 20	3	2,5
	21 a 30	20	16,8
	31 a 40	46	38,7
	41 a 50	34	28,6
	51 a 60	13	10,9
	61 en adelante	3	2,5
Grado Académico	2 nivel	56	47,1
	3 nivel	62	52,1
	4 nivel	1	0,8
Formación en diversidad	No	53	44,5
	Si	66	55,5
Nivel de docencia	Inicial	27	22,7
	Primaria	52	43,7
	Secundaria	40	33,6
Años de Experiencia	1 a 5 años	23	19,3
	6 a 10 años	26	21,8
	11 a 15 años	24	20,3
	16 a 20 años	27	22,7
	21 años en adelante	19	16,0

Elaboración: G. Guerrero.

De los participantes, 88 son del género femenino lo que equivale al 73,9% de la muestra, y 32 respuestas son del género masculino lo que corresponde al 26,1%. Este resultado indica que el colegio en que se realiza el estudio tiene en su grupo docente un porcentaje de docentes

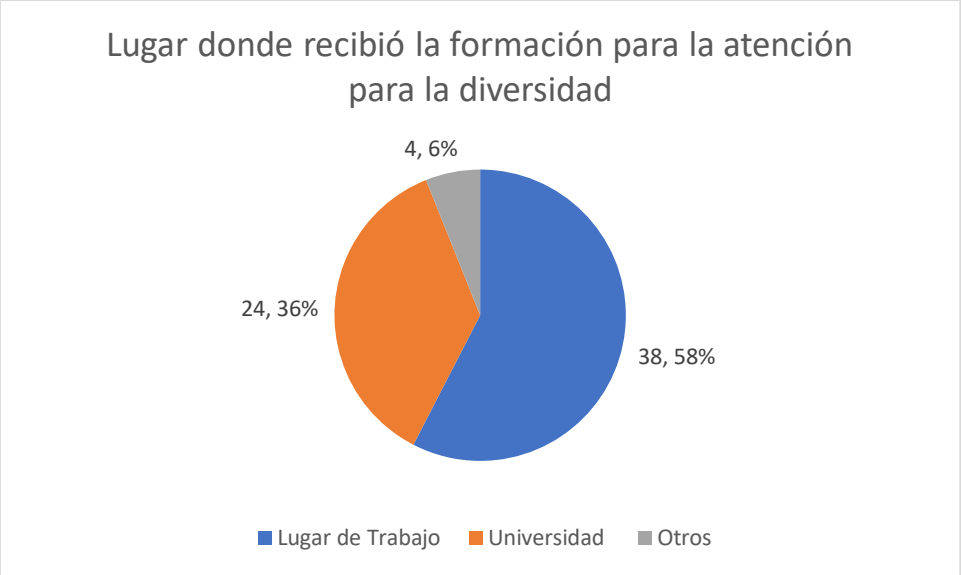
femeninos mayor que el promedio país que se establece en 67%, según datos de la Cámara de Industrias, que se publicó en el Diario El Universo (2020) sobre la sectorización de empleos. A pesar de históricamente no haber sido siempre así, en la actualidad en América Latina se manifiesta igual tendencia en la docencia de los niveles primario y secundario, donde según la tesis de Fioretti & Tejero (2002) la enseñanza es considerada una carrera prioritariamente femenina, como una prolongación al sentido maternal de las mujeres.

De los rangos de edad de los docentes entrevistados que se muestran en la Tabla 8, se aprecia que 23 (19,3%) maestros son jóvenes menores de 30 años, una mayoría de 93 (78,2%) docentes son adultos en edad media, y sólo 3 (2,5%) mayores de 60 años.

Las respuestas de la escala informan que, de los 119 docentes, 56 (47,1%) profesores poseen nivel académico de segundo nivel, 62 (52,1%) tienen títulos de tercer nivel y sólo un maestro manifiesta tener título de cuarto nivel.

La encuesta refleja que 53 (44,5%) de los profesores no recibieron formación en atención a la diversidad en su preparación profesional y 66 (55,5%) si lo hicieron. De los 66 que, si recibieron formación en atención a la diversidad, 38 (57,6%) la recibieron en su lugar de trabajo, 24 (36,6%) lo estudiaron en la Universidad y 4 (6,1%) se capacitaron en otras instituciones.

Gráfico 1. Lugar donde recibió la formación para la Atención a la Diversidad.

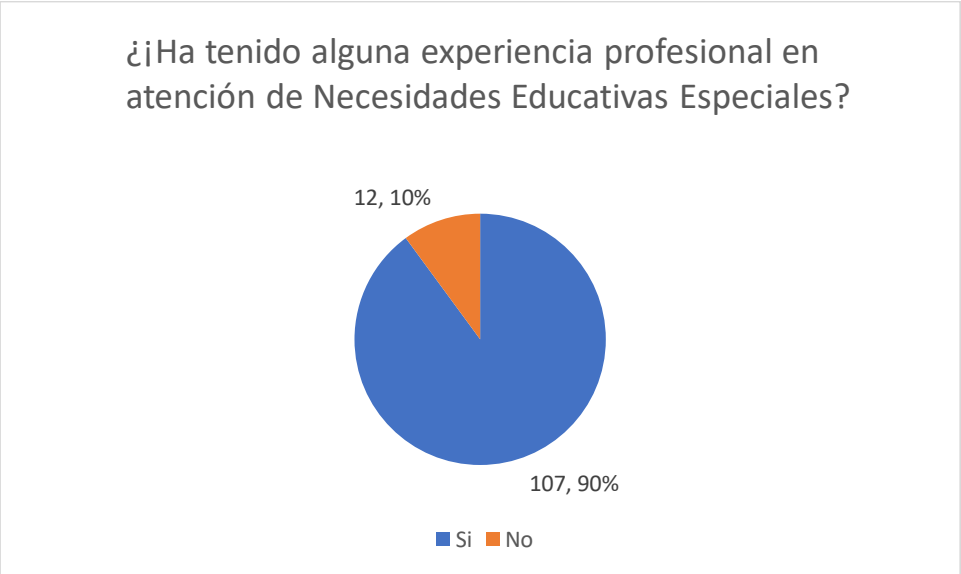


Elaborado por: G. Guerrero

De los 119 maestros 27(22,7%) ofrecen sus servicios educativos en el nivel inicial o preescolar, 52 (437%) son profesores de primaria y 40 (33,6%) son maestros de secundaria. Es necesario hacer notar que las respuestas también muestran algunos maestros que trabajan enseñando en dos niveles.

Los maestros encuestados, respondieron en su mayoría, que si habían tenido una relación previa con personas con Necesidades Educativas Especiales, como se observa en la ilustración a continuación: 107 (89.9%) respuestas por el Si y 12 (10,1%) por el No.

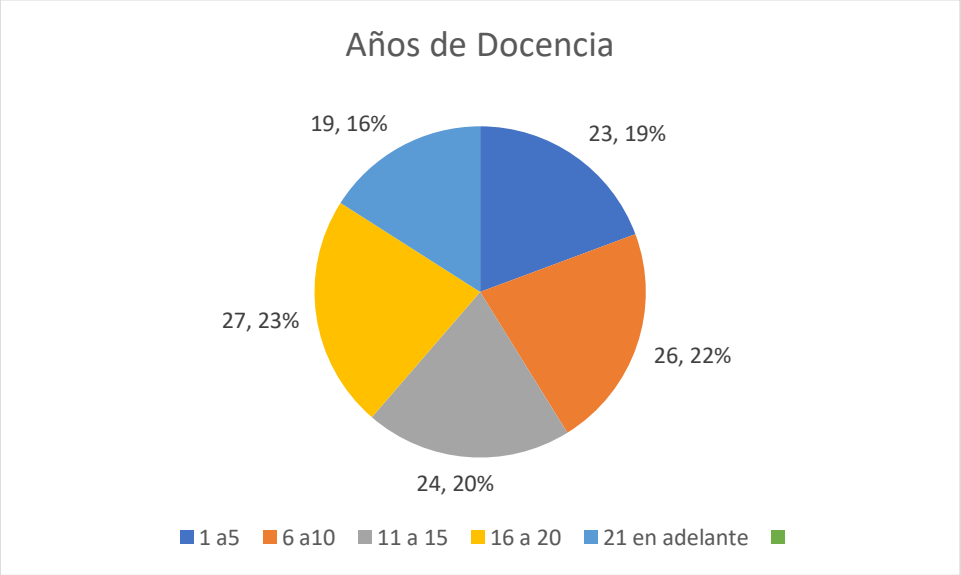
Gráfico 2. Maestros que tuvieron experiencias profesionales con personas con NEE



Elaborado por: G. Guerrero

De la encuesta de datos personales se obtuvo la información referente a la experiencia de los docentes según rangos de años en la docencia, así: del rango de 1 a 5 años de trabajo hay 23 respuestas lo que representa el (19,30%), en el rango de 6 a 10 años de experiencia hay 26 (21,8%) profesores, del rango de 11 a 15 años hay 24 (20,2%) maestros, de 16 a 20 años de trabajo hay 27 (22, 7%) docentes y del rango de 21 años en adelante hay 19(16%) personas. Estos datos indican que el colegio que se estudia combina de forma equilibrada los maestros con larga experiencia, con los docentes jóvenes que pueden aportar innovaciones.

Gráfico 3. Años de Docencia.



Elaborado por: G. Guerrero

Resultados sobre las Percepciones acerca de los Planteamientos de la Inclusión y Atención a la Diversidad

La Escala PIAD que se aplicó en la institución educativa de estudio permite analizar las percepciones de los docentes participantes acerca de la inclusión y atención a la diversidad, el grado de aceptación e interiorización de los valores sobre la inclusión, el grado de acuerdo o

desacuerdo para poner en práctica metodología inclusivas dentro del aula de clase y el grado de interés sobre procesos de aprendizaje y colaboración para la atención a la diversidad.

Tabla 7. Percepciones acerca de los Planteamiento sobre la Inclusión y Atención a la Diversidad.

Descripción	Totalmente en desacuerdo	%	En desacuerdo	%	De acuerdo	%	Totalmente de acuerdo	%
1.-Estoy a favor de la diversidad en las aulas.	6	5%	15	12,60%	52	43,70%	46	38,70%
2.-Se necesita la presencia de profesores de apoyo en las aulas, además del profesor regular.	4	3,40%	9	7,60%	27	22,70%	79	66,40%
3.-Todos los estudiantes pueden aprender, a pesar de sus diferencias.	3	2,50%	7	5,90%	35	29,40%	74	62%
4.-La atención a la diversidad beneficia y mejora la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.	1	0,80%	10	8,40%	59	49,60%	49	41,20%
5.-La atención a la diversidad debería ir dirigida a todos los niveles de la educación.	3	2,50%	6	5%	37	31,10%	73	61,30%
6.-Todos los profesores deberían recibir formación para la atención a la diversidad.	2	1,70%	5	4,20%	18	15,10%	94	79%
7.-Las carreras para profesores deberían contener asignaturas sobre la diversidad.	2	1,70%	4	3,40%	31	26,10%	82	68,90%
8.-Aceptaría que un profesor de apoyo compartiera la docencia en mis clases.	2	1,70%	7	5,90%	33	27,70%	77	64,70%
9.- La diversidad y la inclusión deberían ser ejes transversales en los planes de estudio.	1	0,80%	9	7,60%	48	40,30%	61	51,30%

Elaborado por: G. Guerrero

En el cuestionario que precede y que corresponde a la Primera Dimensión, la mayoría de las preguntas fueron respondidas dentro de los rangos De Acuerdo o Totalmente de Acuerdo

como se puede observar en la Tabla 7, lo que demuestra que los docentes encuestados tienen una actitud positiva hacia la inclusión.

En la pregunta 1, de esta primera dimensión, que se refiere a si se está a favor de la diversidad en las aulas, hay 52 (43,7%) personas De Acuerdo y 46 (36,7%) respuestas que muestran Total Acuerdo, lo que demuestra que en el profesorado de la institución, existe mayoritariamente una actitud positiva y una predisposición hacia la inclusión y la atención de la diversidad, pero aún existen 6 (5%) respuestas en Total Desacuerdo y 15 (12,6%) en Desacuerdo con los que habría que trabajar sobre los valores de la inclusión.

La pregunta 2 de esta dimensión que hace referencia a la necesidad de un profesor de apoyo para la atención a la diversidad y en la 8 se cuestiona a los docentes si aceptaría un profesor de apoyo en su aula para compartir la docencia; ambas preguntas presentan similares resultados que son verificables en la Tabla 7, las que muestran respuestas de gran apertura hacia el trabajo en equipo y hacia la colaboración que un profesor de apoyo puede brindar en el proceso de enseñanza.

A la pregunta sobre si los docentes consideran que todos los estudiantes pueden aprender a pesar de sus diferencias, se obtuvo las siguientes respuestas: Totalmente de Acuerdo 74 (62,2%), De acuerdo 35 (29,4%), Desacuerdo 7 (5.9%), Total Desacuerdo 3 (2,5%). Estas respuestas reflejan que los docentes tienen confianza en que cuando se realiza un trabajo adecuado, los alumnos con NEE pueden aprender a pesar de sus dificultades, sólo un porcentaje menor mantiene percepciones negativas.

La pregunta 5 muestra los datos sobre si los docentes encuestados tienen la percepción de que la atención a la diversidad mejora la calidad de la educación, con los siguientes resultados: 49 (41,2%) personas están Totalmente de Acuerdo, 59 (49,6%) respuestas están De acuerdo, 10 (8,4%) Desacuerdo y 1 (0,8%) Totalmente en Desacuerdo. En esta respuesta se

refleja que aún existe un grupo de 11 (9,2%) docentes que aún duda sobre si la atención a la diversidad beneficia los procesos de enseñanza – aprendizaje, porque la inclusión de todos los alumnos supone bajar el nivel para poder incluir a los que tienen un aprendizaje más lento. Cardona sostiene que estas actitudes negativas pueden ir cambiando con el tiempo y según las circunstancias, especialmente con capacitación para hacer las adaptaciones, materiales disponibles y con la colaboración de otros docentes (Cardona., 2006).

La pregunta 6 de esta dimensión hace referencia a si todos los profesores deberían recibir formación sobre la inclusión en su preparación académica. Las respuestas obtenidas fueron: 94 (79,0%) están Totalmente de Acuerdo, 18 (15,1%) respuestas están De acuerdo, y hay 7 (5,9%) respuestas negativas. Al laborar en una institución educativa inclusiva, los docentes encuestados han percibido la necesidad de obtener los conocimientos y competencias para hacer frente a la diversidad, siendo esta pregunta la que mayor cantidad de respuestas positivas ha tenido de este cuestionario.

Resultados sobre las Percepciones Acerca de los Contenidos en la Formación de Docentes Acerca de la Inclusión y Atención a la Diversidad

Con el cuestionario de la segunda dimensión se conoció sobre la percepción de los docentes sobre los contenidos acerca de la Inclusión y Atención a la diversidad que recibieron en su formación académica como una preparación para poder asumir el desafío de la inclusión que la nueva normativa exige en todas las instituciones educativas.

Tabla 8. Percepciones Acerca de los Contenidos Formativos Recibidos Acerca de la Inclusión y Atención a la Diversidad

Descripción	Nada	%	Algo	%	Suficiente	%	Mucho	%
1.-Aspectos teóricos y prácticos sobre el diseño de las adaptaciones curriculares.	11	9,2%	45	37,8%	44	37,0%	19	16,0%
2.-Adaptaciones instructivas.	12	10,1%	34	28,6%	51	44,9%	22	18,5%

3.-Estrategias organizativas de agrupamiento y cooperación.	5	4,2%	29	24,4%	55	46,2%	30	25,2%
4.-Estrategias de enseñanza colaborativa (coenseñanza).	5	4,2%	29	24,4%	56	47,1%	29	24,4%
5.-Estrategias y criterios pedagógicos de evaluación.	8	6,7%	31	26,1%	50	42,0%	30	25,2%
6.-Reflexión crítica sobre los estereotipos, creencias y diversidad.	9	7,6%	38	31,9%	44	37,0%	28	23,5%

Elaborado por: G. Guerrero.

Las respuestas a la primera pregunta relacionada a los conocimientos teóricos y prácticos recibidos para diseñar e interpretar adaptaciones curriculares se puede apreciar 11 (9,2%) respuestas que manifiestan no haber recibido Nada de estos conocimientos y 45 (37,8%) respuestas dicen haber recibido sólo Algo. Estos dos tipos de respuesta indican que en el centro educativo hay docentes que tienen la percepción de no tener suficiente formación para afrontar las dificultades de manejo de aulas inclusivas.

A la pregunta 3, sobre si recibieron formación sobre estrategia organizativas del alumnado como agrupamientos y colaboración según las capacidades de los alumnos las respuestas fueron: 5 (4,2%) Nada, 29 (24,4%) recibieron Algo, 55 (46,2%) recibieron Suficiente y 30 (25,2) respuestas recibieron Mucho.

En el enunciado sobre tener Capacidad para Estrategias colaborativas (co-enseñanza), las respuestas fueron: 5 (4,2%) respuestas indicaron no tener Nada de formación en este tema y 29 (24,4%) manifestaron conocer Algo, pero 56 (47,1%) dicen conocer Suficiente y 29 (24,4%) responden conocer Mucho. Estas respuestas indican que un grupo de 39 profesores no recibieron formación sobre como trabajar en equipo o con la colaboración de otros profesionales.

En la pregunta referente a la formación en estrategias y criterios pedagógicos para realizar la evaluación del alumnado las respuestas fueron como sigue: 8(6,7%) respuestas indican no haber recibido formación en criterios de evaluación, 31(26,1%) recibieron Algo, 50 (42,0) recibieron Suficiente y 30(25,25%) recibieron Mucho.

La pregunta 6 sobre la formación recibida para poder realizar reflexiones críticas sobre las concepciones y estereotipos sobre la diversidad que aún se mantienen las respuestas fueron 9(7,6%) Nada, 38 (31,9%) Algo, 44(37,0%) y 28 (23,5%).

Resultados sobre las Percepciones Acerca de las Competencias Necesarias para la Inclusión y Atención a la Diversidad

Las preguntas de la tercera dimensión de la Escala permitieron conocer la Percepción de los docentes sobre la valoración que ellos otorgan a las diferentes Competencias necesarias para la Atención a la Diversidad.

Tabla 9. Percepciones Acerca de la Competencias Necesarias para la Inclusión y Atención a la Diversidad.

Descripción	Nada Importante	%	Poco Importante	%	Importante	%	Muy Importante	%
1.-Capacidad para valorar la diversidad	0	0,0%	3	2,5%	41	34,5%	75	63,0%
2.-Capacidad para diseñar estrategias diversas.	0	0,0%	4	3,4%	36	30,3%	79	66,4%
3.-Capacidad para diseñar e implementar adaptaciones curriculares.	0	0,0%	4	3,4%	34	28,6%	81	68,1%
4.-Capacidad para realizar adaptaciones instructivas.	0	0,0%	2	1,7%	34	28,6%	83	69,7%
5.-Capacidad para implementar estrategias de agrupamiento y cooperación entre alumnos.	0	0,0%	1	0,8%	38	31,9%	80	67,2%

6.-Capacidad para desarrollar procesos colaborativos con otros profesores.	0	0,0%	2	1,7%	44	37,0%	73	61,3%
7.-Capacidad para realizar evaluación auténtica con criterios pedagógicos.	0	0,00%	2	1,7%	38	31,9%	79	66,4%
8.-Capacidad para reflexionar sobre actitudes y realizar acciones con propósitos de mejora.	0	0,00%	3	2,5%	32	26,9%	84	70,6%

Elaborado por: G. Guerrero

En las respuestas a este cuestionario se observa a simple vista que no hay ninguna pregunta que haya sido respondida como 0 o sea Nada Importante, lo que indica que todos los entrevistados dan algún grado de importancia a las diferentes competencias. De estas respuestas también se puede observar que el indicador de Muy Importante tiene respuestas que fluctúan dentro del rango del 63 % al 70 % de respuestas en las diferentes preguntas, de lo que se puede comprender que la mayoría de los docentes de esta institución tienen actitudes positivas a aplicar los conocimientos sobre las competencias mencionadas en las preguntas y podrían tener algún interés en capacitarse para adquirir las destrezas que les falten.

Es importante destacar que las preguntas que han recibido mayor cantidad de respuestas positivas, o sea las calificadas como Importante o Muy Importante son las que hacen referencia a las competencias sobre las adaptaciones necesarias para atender la diversidad, así como la última pregunta relativa a la Competencia sobre la Reflexión sobre las actitudes adecuadas hacia la Diversidad con propósitos de Mejora.

En la pregunta sobre si consideran importante la Capacidad para valorar la diversidad, las respuestas se presentan de la siguiente forma: 0 (0%) consideran Nada Importante, 3(2,5%)

valoran esta competencia como Poco Importante, 41 (34,5%) perciben esta competencia como Importante y 75 (63,0%) personas creen que es muy Importante.

En el Tabla 9 se muestran las respuestas sobre la Percepción sobre la Importancia que dan a la Competencia para diseñar e implementar las adaptaciones necesarias para atender la diversidad, en éstas se aprecian el recuento de respuestas: 0(0%) consideran Nada Importante, 4 (3,4%) respuestas valoran como Poco Importante, 34 (28,6%) Importante y 81 (68%) docentes creen que es Muy Importante.

La pregunta sobre la competencia para poder realizar evaluaciones auténticas con criterios pedagógicos obtuvo las valoraciones siguientes: 0(0%) para Nada Importante, 2 (1,7) para Poco Importante, 38 (31,9%) Importante y 79 (66;4%) para Muy Importante.

La competencia para reflexionar sobre las actitudes hacia la Diversidad para poder realizar Acciones y Cambios con Propósitos de Mejora, fue evaluada por los docentes con el siguiente recuento de respuestas: 0(0%) como Nada Importante, 3 (2,5%) respuestas como Poco Importante, 32 (26,9%) Importante y 84 (70,6%); lo que refleja una actitud positiva de los docentes del colegio investigado a reflexionar sobre su s propias actitudes hacia la Inclusión y aspiran poder conocer en qué mejorar.

Análisis de las preguntas de Investigación

Pregunta 1. ¿Cuáles son las percepciones de los docentes respeto a los planteamientos de la inclusión y atención a la diversidad?

Como resultado a las preguntas correspondientes al cuestionario de la Primera Dimensión referente a la Percepciones Acerca de los Planteamientos sobre la Inclusión y Atención a la Diversidad los docentes de la institución educativa estudiada mostraron una tendencia favorable hacia la filosofía de la Inclusión y la atención a la diversidad, aunque es importante conocer y reflexionar en lo que (Chiner, 2011) sostiene, que es usual encontrar en el profesorado una

actitud positiva ante la filosofía de la inclusión, pero que existe una contradicción en el momento de ponerla en práctica en las aulas.

Pregunta 2. ¿Cuáles son las percepciones de los docentes respecto a los contenidos formativos sobre la inclusión y atención a la diversidad recibidos en su formación académica?

Esta pregunta de investigación puede ser respondida desde los resultados que muestra este cuestionario sobre la Segunda dimensión, con respuestas que indican que algunos docentes encuestados perciben que hay contenidos formativos que recibieron en su formación académica fueron insuficientes para asumir los retos de la inclusión. En cada una de las 6 preguntas de la Tabla 10 se puede observar que existe un margen de entre 4,5% y 10% de docentes que manifiestan no haber recibido Nada de Contenido relacionado sobre la atención a la diversidad y entre un 25% y 37% que mencionan haber recibido apenas Algo. Todos los docentes que expresan la percepción de poseer conocimientos insuficientes para la atención de la diversidad podrían también tener sentimientos de inseguridad como lo manifiesta (Chiner, 2011)

Pregunta 3. ¿Cuáles son las percepciones que el docente tiene sobre las competencias necesarias o que le hacen falta para la atención a la diversidad del alumnado?

En la Tabla 9 que contiene las preguntas de la Tercera dimensión referentes a la valoración de las Competencias para Atender la Diversidad, es muy importante destacar que los docentes del centro educativo han respondido de manera unánime dando algún grado de valoración a las respuestas de las ocho preguntas. Ningún docente ha considerado que las competencias son Nada Importantes. Esto refleja que todos los docentes valoran las diferentes competencias y estarían dispuestos a utilizarlas como herramientas de trabajo para poder atender las necesidades de los alumnos diversos, así como también podrían estar abiertos a recibir capacitación en las competencias que les falten.

Pregunta 4. ¿Cuáles es la relación entre los factores personales y contextuales y las percepciones de los docentes hacia la inclusión?

Para dar respuesta a esta pregunta se trabajó con Pruebas de Chi Cuadrado que permiten establecer las relaciones entre dos o más variables, estas pruebas estadísticas muestran resultados que indican si hay relación o independencia entre las variables analizadas, para este estudio se utilizó el programa SPSS.

Relaciones del Factor Género

Tabla 10 Pruebas de chi-cuadrado de la relación entre género y la percepción sobre si están a favor de la diversidad en las aulas

	Valor	**Gl**	**Significación asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson	4,571	3	0,206

Elaborado por: G. Guerrero

Los resultados que se muestran en la Tabla 10 indican que no existe una relación significativa entre el género y la percepción de los docentes a favor de los planteamientos sobre la inclusión, ya que 0,206 es mayor que 0,05 (p>0,05), lo cual nos indica que el factor género no incide sobre los planteamientos sobre la inclusión.

Tabla 11 Pruebas de chi-cuadrado de la relación entre género y la percepción sobre la necesidad del profesor de apoyo para la atención a la Diversidad.

	Valor	**Gl**	**Significación asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson	4,507	3	0,212

Elaborado por: G. Guerrero

El resultado de la Tabla 11 que es 0,212 y por lo tanto mayor que 0,05 (p>0,05) indica que no existe una relación de significancia entre el factor género y las percepciones sobre la necesidad del profesor de apoyo para la atención a la diversidad.

Tabla 12. Prueba del Chi Cuadrado entre el género y la percepción de que todos los alumnos pueden aprender a pesar de las diferencias.

	Valor	**Gl**	**Significación asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson	2,313	3	0,51

Elaborado por: G. Guerrero

El resultado de la Tabla 12 indica que no existe relación que sea influenciada por el género en la percepción de los docentes acerca que todos los alumnos pueden aprender a pesar de las diferencias, ya que el valor de 0,51 es mayor que el indicador de 0,05 (p> 0,05).

Tabla 13. Pruebas de chi-cuadrado de la relación entre género y la percepción sobre si la atención a la Diversidad beneficia y mejora la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje

	Valor	**Gl**	**Significación asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson	7,836	3	,050

Elaborado por: G. Guerrero

En la Tabla 13 se observa que el resultado de 0,050 indica que existe una relación pareja entre el género y la percepción sobre si la atención a la Diversidad beneficia o mejora la calidad de la enseñanza al ser igual que el indicador de 0,050 (p=0,50). A continuación, en la Tabla 14 se muestra el recuento de los datos de la encuesta, donde se refleja que ambos géneros mantienen una relación de similares proporciones con la percepción de si la Atención a la Diversidad Mejora la Calidad del aprendizaje.

Tabla 14. Tabla cruzada de Recuento de la relación entre Género y la Percepción sobre si la Atención a la Diversidad mejora la calidad de la enseñanza.

Recuento		Género		
		Femenino	**Masculino**	**Total**
Atención a la Diversidad/Beneficia la Calidad de la educación	Totalmente en desacuerdo	1	0	1
		1,1%	*0,0%*	
	En desacuerdo	6	4	10
		6,8%	*12,9%*	
	De acuerdo	50	9	59
		56,8%	*29,0%*	
	Muy De acuerdo	31	18	49
		35%	***58%***	
Total		88	31	119
		100%	100%	

Elaborado por: G. Guerrero

Tabla 15. Prueba del Chi Cuadro de la Relación entre género y la Percepción sobre si los Docentes debieran Recibir formación sobre la Diversidad

	Valor	**Gl**	**Significación asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson	12,365	15	0,651

Elaborado por: G. Guerrero

En la Prueba que aparece en la Tabla 15 los datos muestran que no existe una incidencia significativa entre el género y la Percepción de sobre si los docentes debieran recibir formación sobre la Inclusión y atención a la Diversidad ya que el índice 0,651 es mayor que 0,05 (p>0.05).

Tabla 16. Prueba del Chi Cuadrado que relaciona Género con Compartir la Docencia con un Profesor de Apoyo

	Valor	**Gl**	**Significación asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson	1,383	3	0,71

Elaborado por: G. Guerrero

En la Prueba que aparece en la Tabla 16 se muestra que no existe una relación significativa entre el género y la Percepción sobre si los docentes aceptasen compartir la docencia con un profesor de apoyo ya que el índice 0,71 es mayor que 0,05 (p>0.05).

Tabla 17. Prueba del Chi Cuadrado de la Relación entre género y la Percepción sobre si la Inclusión y diversidad debieran ser Ejes Transversales en los planes de estudio

	Valor	**Gl**	**Significación asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson	2,751	3	,432

Elaborado por: G. Guerrero

El resultado de 0,432 indica que el género no incide de manera significativa sobre la Percepción de los docentes encuestados acerca de si consideran que la Inclusión y la Diversidad debieran ser ejes transversales en todos los planes de estudio ya que ese índice es mayor que 0,05 (p>0.05).

Tabla 18. Prueba Chi Cuadrado de la Relación entre Género y las Formación Recibida en Adaptaciones Instructivas.

	Valor	**Gl**	**Significación asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson	8,116	3	0,044

Elaborado por: G. Guerrero

En la Tabla 18 se observa que el resultado de 0,044 indica que si existe una relación entre el Género y las Formación Recibida en Adaptaciones Instructivas al ser menor que el indicador de 0,050 (p<0,50). A continuación, en la Tabla 19 se muestra el recuento de los datos de la encuesta, donde se aprecia que el género masculino percibe en mayor proporción, al

mostrar un resultado del 65%, sobre la Percepción de haber recibido Suficiente Formación en Adaptaciones Instructivas que el género femenino.

Tabla 19. Tabla Cruzada de Recuento de la Relación entre Género y la Formación Recibidas en Adaptaciones Instructivas en el Aula de Clases.

		Género		
		Femenino	Masculino	Total
Adaptaciones Instructivas	Nada	10	2	12
		11%	*6%*	
	Algo	29	5	34
		33%	*16%*	
	Suficiente	31	20	51
		35%	***65%***	
	Mucho	18	4	22
		20%	*13%*	
Total		88	31	119
		100%	100%	0

Elaborado por: G. Guerrero

Tabla 20. Prueba Chi Cuadrado de la Relación entre Género y las Formación Recibida en Estrategias Organizativas de Agrupamiento

	Valor	**Gl**	**Significación asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson	5,875	3	0,118

Elaborado por: G. Guerrero

El resultado de 0,118 indica que no existe una relación significativa entre el género y la formación Recibida en Estrategias Organizativas de Agrupamiento ya que ese índice es mayor que 0,05 ($p>0.05$) lo que muestra que no hay incidencia.

Tabla 21 Prueba Chi Cuadrado de la Relación entre Género y las Formación Recibida en Estrategias de Enseñanza Colaborativa.

	Valor	**Gl**	**Significación asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado	0,917	3	,821

de Pearson			

Elaborado por: G. Guerrero

Los resultados que se muestran en la Tabla 21 indican que no existe una relación significativa entre el Género y las Formación Recibida en Estrategias de Enseñanza Colaborativa., ya que 0,821 es mayor que 0,05 (p>0,05).

Tabla 22. Prueba Chi Cuadrado de la Relación entre Género y la Formación en Estrategias de Evaluación con Criterios pedagógicos.

	Valor	**Gl**	**Significación asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson	1,119	3	0,772

Elaborado por: G. Guerrero

Los resultados que se muestran en la Tabla 22 indican que no existe una relación significativa entre el Género y la Formación en Estrategias de Evaluación con Criterios pedagógicos, ya que 0,772 es mayor que 0,05 (p>0,05), lo que refleja que el género no incide en este grupo de Percepciones.

Tabla 23. Prueba Chi Cuadrado de la Relación entre Género y la Percepción sobre la Valoración de la Competencia para Evaluar la Diversidad del Alumnado

	Valor	**Gl**	**Significación asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson	0,588	2	0,745

Elaborado por: G. Guerrero

La Tabla 23 nos muestra que no existe una relación significativa entre Género y la Percepción sobre la Valoración de la Competencia para Evaluar la Diversidad del Alumnado

ya que el resultado de la Prueba del Chi Cuadrado es de 0,745 que es un valor mayor al de 0,05 (p>0,05).

Tabla 24. Prueba Chi Cuadrado de la Relación entre Género y la Percepción sobre la Valoración de la Competencia para Realizar Adaptaciones Curriculares

	Valor	**Gl**	**Significación asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson	3,2	2	0,202

Elaborado por: G. Guerrero

El resultado de 0,202 indica que no existe una relación significativa entre el Género y la Percepción sobre la Valoración de la Competencia para Realizar Adaptaciones Curriculares ya que ese índice es mayor que 0,05 (p>0.05).

Tabla 25. Prueba Chi Cuadrado de la Relación entre Género y la Percepción sobre la Valoración de la Competencia para Realizar Adaptaciones Instructivas para el aula de clases.

	Valor	**Gl**	**Significación asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson	1,57	2	0,456

Elaborado por: G. Guerrero

La Tabla 25 indica que el factor género no incide sobre las percepciones sobre la Valoración de la Competencia para Realizar Adaptaciones Instructivas para el aula de clases, ya que el resultado de 0,456 es mayor que 0,05 (p>0,05).

Tabla 26. Prueba Chi Cuadrado de la Relación entre Género y Percepción sobre la Capacidad en Adaptaciones en Estrategias Organizativas de Agrupamiento

	Valor	**Gl**	**Significación asintótica (bilateral)**

Chi-cuadrado de Pearson	1,175	2	0,556

Elaborado por: G. Guerrero

El resultado de 0,556 indica que no existe una relación significativa entre el género y la Percepción sobre la capacidad en Adaptaciones en Estrategias Organizativas de Agrupamiento ya que ese índice es mayor que 0,05 (p>0.05).

Tabla 27. Prueba Chi Cuadrado de la Relación entre Género y Percepción sobre la Capacidad en Adaptaciones Colaborativas de aprendizaje.

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,236	2	0,539

Elaborado por: G. Guerrero

En la Prueba que aparece en la Tabla 27 se muestra que no existe una relación significativa entre el género y la Percepción sobre la Capacidad en Adaptaciones Colaborativas de aprendizaje ya que el índice 0,539 es mayor que 0,05 (p>0.05).

Tabla 28. Prueba Chi Cuadrado de la Relación entre Género y la Percepción sobre la Capacidad en Estrategias de Evaluación con Criterios pedagógicos.

	Valor	**Gl**	**Significación asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson	0,718	2	0,699

Elaborado por: G. Guerrero

La Tabla 28 nos muestra que no existe una relación significativa entre Género y la Percepción sobre la Capacidad en Estrategias de Evaluación con Criterios pedagógicos ya que

el resultado de la Prueba del Chi Cuadrado es de 0,699 que es un valor mayor al de 0,05 (p>0,05), lo que demuestra que no existe incidencia del factor género sobre estas percepciones.

Relaciones del Factor Edad

Tabla 29. Pruebas de chi-cuadrado de la relación entre edad y la percepción si están a favor de la diversidad en las aulas

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,365	15	0,651

Elaborado por: G. Guerrero

En la tabla 29 se muestra el valor de 0,651 que indica que no existe relación significativa entre la edad y las percepciones acerca de los planteamientos a favor de la inclusión y atención a la Diversidad porque 0,651 es mayor que 0,05 (p>0,05).

Tabla 30. Pruebas de chi-cuadrado de la relación entre edad y la percepción de la necesidad de profesor de apoyo para la atención a la diversidad

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado Pearson	13,314	15	0,578

Elaborado por: G. Guerrero

La Tabla 30 nos muestra que no existe una relación significativa entre la edad y la percepción de la necesidad de profesor de apoyo para la atención a la Diversidad ya que el resultado de la Prueba del Chi Cuadrado es de 0,578 que es un valor mayor al de 0,05 (p>0,05).

Tabla 31. Pruebas de chi-cuadrado entre la edad y la percepción de que todos los alumnos pueden aprender a pesar de las diferencias.

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,767	15	0,620

Elaborado por: G. Guerrero

El valor de 0,620 que presenta la Tabla 31 demuestra que no existe una relación significativa entre la edad y la percepción de los maestros sobre si todos los alumnos pueden aprender a pesar de sus diferencias por ser mayor de 0,05 (p>0,05).

Tabla 32. Prueba del Chi Cuadrado de la Relación entre la Edad y la Percepción sobre si la Inclusión beneficia la calidad de la Educación.

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,312	15	0,247

Elaborado por: G. Guerrero

El índice de 0,247 resultado de la Prueba del Chi Cuadrado que relaciona la edad con la percepción sobre si la Inclusión beneficia o mejora los procesos de enseñanza -aprendizaje, demuestra que las variables comparadas son independientes, ya que el valor resultado es mayor que 0,05 (p>0.05).

Tabla 33. Prueba del Chi Cuadrado que relaciona Edad con la Percepción hacia Compartir la Docencia con un Profesor de Apoyo

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,577	15	0,635

Elaborado por: G. Guerrero

En la Prueba del Chi Cuadrado que relaciona la Edad con la Percepción de los docentes sobre compartir la docencia con un profesor de apoyo, el resultado fue 0,635, lo que demuestra que no hay relación significativa entre estas variables al ser el resultado mayor que 0,05 (p>0,05).

Tabla 34. Prueba de Chi Cuadrado de la Relación entre la Edad vs. La Percepción sobre si la Inclusión y Diversidad debieran ser Ejes Transversales de los planes de estudio.

	Valor	**Gl**	**Significación asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson	12,216	15	0,663

Elaborado por: G. Guerrero

Esta Prueba permite verificar que no existe relación entre la Edad y la Percepción sobre si la Inclusión debiera ser considerada como eje transversal en los planes de estudios para los docentes, porque el indicador de 0,663 es mayor que 0,05.

Tabla 35. Prueba Chi Cuadrado de la Relación entre Edad y las Formación Recibida en Adaptaciones Instructivas.

	Valor	**Gl**	**Significación asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson	20,082	15	0,169

Elaborado por: G. Guerrero

La Tabla 35 nos muestra que no existe una relación significativa entre la edad y la Formación recibida en Adaptaciones Instructivas ya que el resultado de la Prueba del Chi Cuadrado es de 0,169 que es un valor mayor al de 0,05 (p>0,05).

Tabla 36. Prueba Chi Cuadrado de la Relación entre Edad y las Formación Recibida en Estrategias Organizativas de Agrupamientos.

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,794	15	0,541

Elaborado por: G. Guerrero

En la Prueba del Chi Cuadrado que relaciona la Edad con las formaciones Recibidas en Estrategias Organizativas de Agrupamiento, el resultado fue 0,541, lo que demuestra que no hay relación significativa entre estas variables al ser el resultado mayor que 0,05 (p>0,05).

Tabla 37. Prueba Chi Cuadrado de la Relación entre Edad y las Formación Recibida en Estrategias de Co Enseñanza.

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,089	15	0,210

Elaborado por: G. Guerrero

El índice de 0,210 resultado de la Prueba del Chi Cuadrado que relaciona la edad con la Formación Recibida en Estrategias de Co Enseñanza, demuestra que las variables comparadas son independientes, ya que el valor resultado es mayor que 0,05 (p>0.05).

Tabla 38. Prueba Chi Cuadrado de la Relación entre Edad y la Formación Recibida en Estrategias de Evaluación con criterios pedagógicos.

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,652	15	0,281

Elaborado por: G. Guerrero

Esta Prueba permite verificar que no existe relación entre la Edad y la Formación Recibida en Estrategias de Evaluación, porque el indicador de 0,281 es mayor que 0,05.

Tabla 39. Prueba Chi Cuadrado de la Relación entre Edad y la Percepción sobre la Valoración de la Competencia para Evaluar la Diversidad del Alumnado

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,134	10	0,429

Elaborado por: G. Guerrero

La Tabla 39 nos muestra que no existe una relación significativa entre la edad y la Percepción sobre la Valoración de la Competencia para Evaluar la Diversidad del Alumnado ya que el resultado de la Prueba del Chi Cuadrado es de 0,429 que es un valor mayor al de 0,05 ($p>0,05$).

Tabla 40. Prueba Chi Cuadrado de la Relación entre Edad y la Percepción sobre la Capacidad para realizar adaptaciones curriculares.

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,465	10	0,858

Elaborado por: G. Guerrero

El índice de 0,858 resultado de la Prueba del Chi Cuadrado que relaciona la edad con la percepción sobre la Capacidad para realizar adaptaciones curriculares demuestra que las variables comparadas son independientes, ya que el valor resultado es mayor que 0,05 ($p>0.05$).

Tabla 41. Prueba Chi Cuadrado de la Relación entre Edad y la Percepción sobre la Capacidad para realizar adaptaciones instructivas dentro del aula de Clases.

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,454	10	0,682

Elaborado por: G. Guerrero

La Tabla 41 nos muestra que no existe una relación significativa entre la edad y la percepción sobre la capacidad para realizar adaptaciones instructivas ya que el resultado de la Prueba del Chi Cuadrado es de 0,682 que es un valor mayor al de 0,05 (p>0,05).

Tabla 42. Prueba Chi Cuadrado de la Relación entre Edad y la Percepción sobre la Capacidad para Estrategias Organizativas de Agrupamiento.

	Valor	**Gl**	**Significación asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson	6,996	10	0,726

Elaborado por: G. Guerrero

El índice de 0,726 resultado de la Prueba del Chi Cuadrado que relaciona Edad y la Percepción sobre la Capacidad para Estrategias Organizativas de Agrupamiento demuestra que las variables comparadas son independientes, ya que el valor resultado es mayor que 0,05 (p>0.05).

Tabla 43. Prueba Chi Cuadrado de la Relación entre Edad y la Percepción sobre la Capacidad para Estrategias Organizativas de Agrupamiento.

	Valor	**Gl**	**Significación asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson	9,208	10	0,513

Elaborado: G. Guerrero

El resultado de 0,513 indica que no existe una relación significativa entre Edad y la Percepción sobre la Capacidad para Estrategias Organizativas de Agrupamiento ya que ese índice es mayor que 0,05 (p>0.05).

Tabla 44. Prueba Chi Cuadrado de la Relación entre Edad y la Percepción sobre la Capacidad para Realizar Evaluaciones con Criterios Pedagógicos.

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,204	10	0,706

Elaborado por: G. Guerrero

La Tabla 44 nos muestra que no existe una relación significativa entre la edad y la Percepción sobre la Capacidad para Realizar Evaluaciones con Criterios Pedagógicos ya que el resultado de la Prueba del Chi Cuadrado es de 0,706 que es un valor mayor al de 0,05 (p>0,05).

Relaciones del factor Años de Experiencia en la Docencia

Tabla 45. Prueba del Chi Cuadrado de la Relación entre los Años de Experiencia en la Docencia con La Percepción sobre los Planteamientos sobre la Inclusión.

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,286	12	0,423

Elaborado por: G. Guerrero

El resultado de 0,423 de la Prueba sobre la relación entre los Años de Experiencia y la Percepción sobre los Planteamientos sobre la Inclusión en las Aulas establece la independencia de las variables ya que el indicador es mayor que 0,05.

Tabla 46. Prueba del Chi Cuadrado de la Relación entre los Años de Experiencia en la Docencia con La Percepción sobre la necesidad de un profesor de apoyo para atender la diversidad en las aulas.

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,428	12	0,044

Elaborado por: G. Guerrero

La Tabla 46 refleja el resultado de la Prueba que relaciona entre los Años de Experiencia en la Docencia con La Percepción sobre la necesidad de un profesor de apoyo para atender la diversidad en las aulas, este indica que si hay una relación significativa entre estas dos variables porque el valor resultante es de 0,044 que es menor que 0,050. Con el fin de analizar este resultado adjuntamos las Tabla de Recuento.

Tabla 47. Tabla de Recuento de la relación entre los Años de Docencia y la Percepción de la Necesidad de Profesor de Apoyo

		Profesor de Apoyo				
		Totalmente en desacuerdo	**Desacuerdo**	**De acuerdo**	**Muy de acuerdo**	**Total**
Años docencia	1 a 5	0	2	9	12	23
		0,0%	*22,2%*	*33,3%*	*15,2%*	
	6 a 10	1	0	4	21	26
		25,0%	*0,0%*	*14,8%*	*26,6%*	
	11 a 15	1	1	3	20	25
		25,0%	11,1%	11,1%	25,3%	
	16 a 20	1	1	6	18	26
		25,0%	*11,1%*	*22,2%*	*22,8%*	
	21 a en adelante	1	5	5	8	19
		25,0%	***55,6%***	*18,5%*	*10,1%*	
Total		4	9	27	79	119
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Elaborado por: G. Guerrero

En la Tabla 47 de Recuento del cruce entre Años de Docencia y la Percepción de la Necesidad del profesor se observa que hay significancia entre los Docentes con Experiencia Mayor a 21 años con el Rango En Desacuerdo, que muestra un 55,6%, de lo cual se comprende que los docentes de Mayor cantidad de años de experiencia estarían renuentes para el trabajo en equipo o no consideran necesario al profesor de apoyo.

Tabla 48. Prueba del Chi Cuadrado de la Relación entre los Años de Experiencia en la Docencia con La Percepción sobre si todos pueden aprender a pesar de las diferencias.

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,107	12	0,361

Elaborado por: G. Guerrero

La Prueba del Chi Cuadrado que establece la relación entre los Años de docencia y la Criterio de los docentes sobre si creen que todos los alumnos pueden aprender a pesar de sus diferencias, muestra como resultado (0,361) que no existe relación entre estas variables ya que ese índice es mayor que 0,05 (p>0.05).

Tabla 49. Prueba del Chi Cuadrado de la Relación entre los Años de Experiencia en la Docencia con La Percepción sobre si la Inclusión beneficia o mejora la calidad del proceso de Aprendizaje.

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,864	12	0,379

Elaborado por: G. Guerrero

El resultado de la Prueba del Chi Cuadrado de las variables de Años de Experiencia Docente y la Percepción sobre si la Inclusión Mejora el Proceso de Aprendizaje, con el valor de 0,379, mayor que 0,05 (p>0,05), refleja que no hay relación significativa entre estas variables.

Tabla 50. Prueba del Chi Cuadrado de la Relación entre los Años de Experiencia en la Docencia y la Percepción sobre si la Inclusión deberá de ser Eje Transversal en los planes de estudios para docentes.

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,932	12	0,709

Elaborado por: G. Guerrero

Al revisar el resultado de 0,709 la prueba Chi Cuadrado que relaciona los Años de experiencia en la Docencia y la Percepción sobre si la Inclusión debiera considerarse como Ejes Transversales en los Planes de estudio en las carreras de docentes se demuestra que no hay relación entre las variables participantes en esta prueba.

Tabla 51. Prueba del Chi Cuadrado de la Relación entre los Años de Experiencia en la Docencia con La Percepción de Compartir la Docencia con un profesor de Apoyo

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,978	12	0,371

Elaborado por: G. Guerrero

El resultado de 0,371 de la Prueba del Chi Cuadrado indica que el factor de los Años de Docencia no tiene una relación significativa ni incidencia sobre la variable de la Percepción de Compartir la docencia con un Profesor de apoyo, ya que el resultado es mayor que 0,05 ($p>0.05$).

Tabla 52. Prueba del Chi Cuadrado que relaciona los Años de Experiencia con la Formación para realizar adaptaciones instructivas

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,198	12	0,43

Elaborado por: G. Guerrero

El resultado de 0,43 de la Prueba del Chi Cuadrado que relaciona el factor de los Años de Experiencia con la percepción sobre la Formación recibida para realizar adaptaciones instructivas indica que no hay relación significativa entre estas variables, ya que el resultado es mayor que 0,05 ($p>0.05$).

Tabla 53. Prueba del Chi Cuadrado que relaciona los Años de experiencia con la Formación para realizar Estrategias Organizativas de Agrupamiento.

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,932	12	0,028

Elaborado por: G. Guerrero

En la Tabla 53 se observa que el resultado de 0,028 indica que si existe una relación entre el factor de los Años de experiencia con la Percepción sobre Formación recibida para realizar Estrategias Organizativas de Agrupamiento al ser el índice menor que el indicador de 0,050 (p>0,50). A continuación, en la Tabla 54 se muestra el recuento de los datos de la encuesta, donde se reflejan la relación entre ellos.

Tabla 54. Tabla de Recuento de la relación entre los Años de Docencia y las Formación recibida para realizar Estrategias Organizativas de Agrupamiento.

		Estrategias organizativas				
		Nada	**Algo**	**Suficiente**	**Mucho**	**Total**
Años docencia	1 a 5	0	4	15	4	23
		0,0%	*13,8%*	*27,3%*	*13,3%*	
	6 a 10	1	6	11	8	26
		20,0%	20,7%	20,0%	26,7%	
	11 a 15	4	6	6	9	25
		80,0%	*20,7%*	*10,9%*	*30,0%*	
	16 a 20	0	5	14	7	26
		0,0%	17,2%	25,5%	23,3%	
	21 a en adelante	0	8	9	2	19
		0,0%	*27,6%*	*16,4%*	*6,7%*	
Total		5	29	55	30	119
		100,0%	*100,0%*	*100,0%*	*100,0%*	

Elaborado por: G. Guerrero

En la Tabla 54 de Recuento que aparece previamente, se aprecia la incidencia de los Años de docencia sobre la Percepción sobre la Formación Recibida en Estrategias organizativas, con especial énfasis en las respuestas de la relación entre los docentes con 11 a

15 de experiencia que manifiestan no haber recibido Nada de estos conocimientos en su Formación con un porcentaje del 80% del rango Nada. Este resultado podría indicar que los docentes que culminaron sus estudios profesionales hace ya muchos años fueron los que no recibieron formación en Atención a la diversidad, pero si observamos la columna de sólo Algo de formación se aprecia que en todos los rangos de años de experiencia existen respuestas que muestran la percepción de no haber obtenido suficiente formación en estos conocimientos.

Tabla 55. Prueba del Chi Cuadrado que relaciona los Años de Experiencia vs. La Formación en Estrategias de Co-enseñanza.

	Valor	**Gl**	**Significación asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson	20,477	12	0,059

Elaborado por: G. Guerrero

En la Tabla 55 se observa que el resultado de 0,059 indica que no existe una relación entre los Años de Experiencia vs. La Formación en Estrategias de Co-enseñanza al ser mayor

Tabla 56. Tabla de Recuento de la relación entre los Años de Experiencia Docente y La Formación en Estrategias de co enseñanza.

Recuento de Tabla cruzada Años docencia / Estrategias de co-enseñanza

		Formación en co enseñanza				**Total**	
		Nada	**Algo**	**Suficiente**	**Mucho**		
Años docencia	1 a 5	0	4	13	6	23	
		0,0	13,8	23,2	20,7	19,3	%
	6 a 10	2	4	14	6	26	
		40,0	13,8	25,0	20,7	21,8	%
	11 a 15	3	7	6	9	25	
		60,0	**24,1**	10,7	31,0	21,0	%
	16 a 20	0	5	16	5	26	
		0,0	17,2	28,6	17,2	21,8	%
	21 a en adelante	0	9	7	3	19	
		0,0	**31,0**	12,5	10,3	16,0	%
Total		5	29	56	29	119	

Elaborado por: Graciela Guerrero

En la presente Tabla de Recuento se puede observar a pesar de que la prueba Chi Cuadro indica no haber una relación significativa entre los Años de Docencia y la Formación recibida para la co enseñanza, existe las respuestas de no haber recibido Nada o Algo de Formación en estas estrategias de co enseñanza aparecen en los rangos de Años de docencia superiores a 11 años

Tabla 57. Prueba del Chi Cuadrado que relaciona los años de Experiencia en la Docencia con la Formación Recibida para realizar Evaluaciones con Criterios Pedagógicos.

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,208	12	0,844

Elaborado por: G. Guerrero

El resultado de 0,844 de la Prueba del Chi Cuadrado que relaciona los años de Experiencia en la Docencia con la Formación Recibida para realizar Evaluaciones con Criterios Pedagógicos indica que no hay relación significativa entre estas variables ya que el resultado es mayor que 0,05 ($p>0.05$).

Tabla 58. Prueba del Chi Cuadrado que relaciona los años de docencia con la Percepción sobre las capacidades para realizar adaptaciones curriculares

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,362	8	0,498

Elaborado por: G. Guerrero

En esta Prueba se establece que no hay relación significativa entre las variables de los años de docencia con la Percepción sobre las capacidades para realizar adaptaciones curriculares, porque el resultado de 0,498 es mayor que 0.05

Tabla 59. Prueba del Chi Cuadrado que relaciona los Años de docencia con la Percepción sobre las capacidades para realizar adaptaciones instructivas en el aula.

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,32	8	0,074

Elaborado por: G. Guerrero

En la Tabla 59 se observa que el resultado de 0,074 indica que si existe una relación entre los Años de docencia con la Percepción sobre las capacidades para realizar adaptaciones instructivas en el aula al ser mayor que el indicador de 0,050 (p>0,50).

Tabla 60. Prueba del Chi Cuadrado que relaciona los Años de docencia con la Percepción sobre las Capacidades para realizar estrategias organizativas de agrupamiento.

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,713	8	0,09

Elaborado por: G. Guerrero

En la Tabla 60 se observa que el resultado de 0,09 indica que no existe una relación entre los Años de docencia con la Percepción sobre las Capacidades para realizar estrategias organizativas de agrupamiento al ser mayor que el indicador de 0,050 (p>0,05).

Tabla 61. Prueba del Chi Cuadrado que relaciona los Años de Docencia con la Percepción sobre la Capacidad para Estrategias Colaborativas

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,046	8	0,081

Elaborado por: G. Guerrero

En la Tabla que precede se observa que el resultado de 0,081 indica que no existe una relación entre los Años de Docencia con la Percepción sobre la Capacidad para Estrategias Colaborativas al ser mayor que el indicador de 0,050 (p>0,05).

Tabla 62. Tabla de Recuento de la relación entre el Factor de los Años de Experiencia Docente y la Percepción sobre la Competencia para realizar procesos colaborativos entre profesores.

		Capacidad para realizar procesos colaborativos entre profesores				Total	
		Nada	Poco Importante	Importante	Muy Importante	Total	
Años docencia	1 a 5	0	0	11	12	23	
			0,0	25,0	16,4	19,3	%
	6 a 10	0	0	11	15	26	
			0,0	25,0	20,5	21,8	%
	11 a 15	0	0	6	19	25	
			0,0	13,6	26,0	21,0	%
	16 a 20	0	0	10	16	26	
			0,0	22,7	21,9	21,8	%
	21 a en adelante	0	2	6	11	19	
			100,0	13,6	15,1	16,0	%
Total		0	2	44	73	119	

Elaborado por: G. Guerrero

La importancia de la tabla de recuento que precede radica en señalar que los únicos dos docentes que señalan que la competencia para realizar procesos colaborativos entre profesores, son profesores con 21 años de experiencia docente o más, lo que expresa que ellos, aun siendo un porcentaje minoritario, no valoran los procesos colaborativos, ni el trabajo en equipo y podrían entorpecer relaciones de trabajos compartidas.

Tabla 63. Prueba del Chi Cuadrado que relaciona los Años de Docencia con la Percepción sobre la Capacidad par a realizar Evaluaciones con criterio pedagógicos.

	Valor	GL	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,536	8	0,699

Elaborado por: G. Guerrero

El resultado de 0,699 de la Prueba del Chi Cuadrado que relaciona los Años de Docencia con la Percepción sobre la Capacidad par a realizar Evaluaciones con criterio pedagógicos

indica que no hay relación significativa entre estas variables ya que el resultado es mayor que 0,05 (p>0.05).

Relaciones del factor por Experiencias Previas con Alumnos con Necesidades Especiales

Tabla 64. Prueba del Chi Cuadrado de la Relación entre la Experiencia Previa con Personas con NEE y la Percepción sobre los planteamientos sobre la Inclusión.

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,973	3	0,578

Elaborado por: G. Guerrero

En esta Prueba se establece que no hay relación significativa entre las variables de Experiencia Previa con personas con NEE y la Percepción sobre los Planteamientos sobre la Inclusión en las Aulas, porque el resultado de 0,578 es mayor que 0.05.

Tabla 65. Prueba del Chi Cuadrado de la Relación entre la Experiencia Previa con Personas con NEE y la Percepción sobre si es necesario un profesor de apoyo para atender la diversidad.

	Valor	GL	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,249	3	0,522

Elaborado por: G. Guerrero

En la relación entre la experiencia previa con personas con NEE y la Percepción sobre la Necesidad de un profesor de apoyo en las aulas inclusivas el resultado de 0,522 establece que no hay relación entre estas variables por ser mayor que 0,05 (p>0,05).

Tabla 66. Prueba del Chi Cuadrado de la Relación entre la Experiencia Previa con Personas con NEE y la Percepción sobre si todos los alumnos pueden aprender a pesar de sus diferencias.

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)

Chi-cuadrado de Pearson	1,835	3	0,607

Elaborado por: G. Guerrero

Al revisar el resultado de 0,607 la prueba Chi Cuadrado que relaciona la experiencia previa con personas con NEE y la Percepción sobre si todos los alumnos pueden aprender a pesar de sus diferencias, se demuestra que no hay relación entre las variables participantes en esta prueba porque el resultado es mayor que 0,05.

Tabla 67. Prueba del Chi Cuadrado de la Relación entre la Experiencia Previa con Personas con NEE y la Percepción sobre si la Inclusión beneficia la calidad del proceso Aprendizaje.

	Valor	**Gl**	**Significación asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson	1,441	3	0,696

Elaborado por: G. Guerrero

No existe relación significativa en la relación entre la Experiencia Previa con Personas con NEE y la Percepción sobre si la Inclusión mejora o beneficia el proceso de enseñanza-aprendizaje según el resultado de la Prueba del Chi Cuadrado aplicada y que muestra como resultado la cifra de 0,696 que es mayor que 0,05 (p>0,05).

Tabla 68. Prueba del Chi Cuadrado que relaciona Las Experiencia Previas con Necesidades Especiales con la Percepción si la Inclusión debiera ser eje Transversal en los planes de estudio para docentes.

	Valor	**Gl**	**Significación asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson	2,433	3	0,488

Elaborado por: G. Guerrero

En la relación entre la experiencia previa con personas con NEE y la Percepción sobre si la Inclusión debiera ser considerada como Eje Transversal en los planes de estudio para docentes, el resultado de 0,488 establece que no hay relación entre estas variables por ser mayor que 0,05 (p>0,05).

Tabla 69. Prueba del Chi Cuadrado que relaciona Las Experiencia Previas con Necesidades Especiales con la Percepción sobre si compartiese la docencia con un profesor de apoyo.

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,264	3	0,738

Elaborado por: G. Guerrero

El resultado de 0,738 de la Prueba que relaciona las experiencias previas con personas con NEE y la Percepción sobre si compartiera la docencia con un profesor de apoyo indica que hay independencia entre estas variables, porque el valor es mayor que 0,05.

Relaciones con el Factor de haber Recibido Formación en Inclusión y Atención a la Diversidad

Tabla 70. Prueba Chi Cuadrado que relaciona a Docentes que han recibido formación en NEE y los Planteamientos sobre la Inclusión en la Aulas,

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	0,639	3	0,888

Elaborado por: G. Guerrero

En esta Prueba se establece que no hay relación significativa entre las variables a Docentes que han recibido formación en NEE y los Planteamientos sobre la Inclusión en la Aulas, porque el resultado de 0,888 es mayor que 0.05.

Tabla 71. Prueba Chi Cuadrado que relaciona a Docentes que han recibido formación en NEE y la Percepción sobre la Necesidad de profesor de Apoyo

	Valor	**Gl**	**Significación asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson	4,236	3	0,237

Elaborado por: G. Guerrero

No existe relación significativa en la relación entre la Docentes que han recibido formación en NEE y la Percepción sobre la Necesidad de profesor de Apoyo según el resultado de la Prueba del Chi Cuadrado aplicada y que muestra como resultado la cifra de 0,237 que es mayor que 0,05 (p>0,05).

Tabla 72. Prueba Chi Cuadrado que relaciona a Docentes que han recibido formación en NEE y la Percepción sobre si todos los alumnos pueden aprender a pesar de las diferencias.

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,593	3	0,133

Elaborado por: G. Guerrero

En esta Prueba se establece que no hay relación significativa entre las variables de a Docentes que han recibido formación en NEE y la Percepción sobre si todos los alumnos pueden aprender a pesar de las diferencias., porque el resultado de 0,133 es mayor que 0.05.

Tabla 73. Prueba Chi Cuadrado que relaciona a Docentes que han recibido formación en NEE y la Percepción sobre si la Inclusión debiera ser Eje Transversal en los Planes de Estudio para Docentes.

	Valor	**Gl**	**Significación asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson	1,115	3	0,773

Elaborado por: G. Guerrero

El resultado de 0,773 de la Prueba que relaciona las Docentes que han recibido formación en NEE y la Percepción sobre si la Inclusión debiera ser Eje Transversal en los Planes de Estudio para Docentes. indica que hay independencia entre estas variables, porque el valor es mayor que 0,05.

Tabla 74. Prueba Chi Cuadrado que relaciona a Docentes que han recibido formación en NEE y la Percepción sobre si Compartiera la Docencia con un profesor de apoyo.

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,773	3	0,428

Elaborado por: G. Guerrero

No existe relación significativa en la relación entre Docentes que han recibido formación en NEE y la Percepción sobre si Compartiera la Docencia con un profesor de apoyo según el resultado de la Prueba del Chi Cuadrado aplicada y que muestra como resultado la cifra de 0,428 que es mayor que 0,05 (p>0,05).

Tabla 75. Prueba del Chi Cuadrado que relaciona a Docentes que han recibido formación en NEE y la Valoración de la Capacidad para realizar Adaptaciones Curriculares

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,795	2	0,15

Elaborado por: G. Guerrero

No existe relación significativa en la relación entre a Docentes que han recibido formación en NEE y la Valoración de la Capacidad para realizar Adaptaciones Curriculares según el resultado de la Prueba del Chi Cuadrado aplicada y que muestra como resultado la cifra de 0,15 que es mayor que 0,05 (p>0,05).

Tabla 76. Prueba del Chi Cuadrado que relaciona a los Docentes que si han recibido formación en NEE y la Capacidad para realizar Adaptaciones Instructivas.

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,661	2	0,436

Elaborado por: G. Guerrero

No existe relación significativa en la relación entre los Docentes que si han recibido formación en NEE y la Capacidad para realizar Adaptaciones Instructivas según el resultado de la Prueba del Chi Cuadrado aplicada y que muestra como resultado la cifra de 0,436 que es mayor que 0,05 (p>0,05).

Tabla 77. Prueba del Chi Cuadrado que relaciona a los Docentes que han recibido Formación en NEE y la Capacidad para Estrategias Organizativas de Agrupamiento.

	Valor	**Gl**	**Significación asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson	1,482	2	0,477

Elaborado por: G. Guerrero

En la relación entre a los Docentes que han recibido Formación en NEE y la Capacidad para Estrategias Organizativas de Agrupamiento, el resultado de 0,477 establece que no hay relación entre estas variables por ser mayor que 0,05 (p>0,05).

Tabla 78. Prueba del Chi Cuadrado que relaciona la Formación recibida en NEE y la Capacidad Colaborativa entre maestros.

	Valor	**Gl**	**Significación asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson	6,822	2	0,033

Elaborado por: G. Guerrero

En la Tabla 78 se observa que el resultado de 0,033 indica que si existe una relación entre la Formación recibida en NEE y la Capacidad Colaborativa entre maestros al ser menor que el indicador de 0,050 (p<0,50). En la Tabla 79 se muestra el recuento de los datos de la encuesta, donde se reflejan la relación entre ellos.

Tabla 79. Tabla de Recuento entre la Relación de Formación Recibida en NEE y de la Capacidad de realizar procesos colaborativos entre Docentes.

		Capacidad procesos colaborativo entre profesores				
		Nada Importante	**Poco Importante**	**Importante**	**Muy Importante**	**Total**
Formación en NEE	no	0	0	14	39	53
			0,0%	*31,8%*	*53,4%*	
	si	0	2	30	34	66
			100,0%	*68,2%*	*46,6%*	
Total		0	2	44	73	119
			100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Elaborado por: G. Guerrero

En este recuento se aprecia que hay significancia entre los Docentes que han recibido formación en NEE y la Capacidad de realizar procesos colaborativos entre profesores, especialmente en el cruce entre los que, Si recibieron Formación y en las respuestas de la Percepción de Poco Importante donde se refleja el 100%, pero esta incidencia corresponde a tan sólo 2 repuestas. Mientras que 73 respuestas consideran las capacidades colaborativas como Muy Importantes y el factor de haber recibido formación en NEE o no, tienen respuestas de proporciones parecidas.

Tabla 80. Prueba del Chi Cuadrado que relaciona a los Docentes que han recibido Formación en NEE y la Capacidad para realizar Evaluaciones con criterios pedagógicos.

	Valor	**gl**	**Significación asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson	2,411	2	0,300

Elaborado por; G. Guerrero

El resultado de 0,300 de la Prueba que relaciona las Docentes que han recibido los Docentes que han recibido Formación en NEE y la Capacidad para realizar Evaluaciones con criterios pedagógicos indica que hay independencia entre estas variables, porque el valor es mayor que 0,05.

Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones

Si mediante la educación se aspira ir cambiando la sociedad para que sea más inclusiva, y si los maestros son el enlace entre los alumnos y la sociedad y además de impartir conocimientos también son transmisores de valores, entonces las percepciones de los maestros sobre la inclusión son de gran importancia.

La Unidad Educativa estudiada empezó hace pocos años el proceso de acoger alumnos diversos, iniciando el recorrido hasta poder llegar a ser un centro Inclusivo. Con este propósito, accedió a aplicar la encuesta PIAD entre sus docentes para conocer las percepciones que ellos tienen hacía la Inclusión.

En las respuestas sobre datos personales se aprecia que, de toda la plantilla de docentes, sólo un docente manifiesta haber obtenido título de 4 Nivel, lo cual significa que la institución podría animar a algunos de sus docentes a continuar su formación académica, a pesar de que las leyes exigen para docentes de enseñanza inicial, básica y bachillerato tan sólo el título de 3 Nivel como obligatorio. El 4to Nivel académico en Pedagogía, podría además de incrementar capacidades y competencias para la atención a la diversidad, también podría dotar de mayor seguridad al docente al momento de actuar en clases inclusivas, como lo manifiesta Cardona, (2006).

La institución educativa muestra que la presencia del género femenino entre los docentes es mayor que la media del país para esos niveles de enseñanza. El colegio ha contratado docentes de manera equilibrada en lo que respecta a los años de experiencia, combinando profesores con muchos años de experiencia y los que pueden aportar metodologías innovadoras.

Entre los objetivos específicos de la presente investigación existía interés en establecer las percepciones de los docentes respecto a los planteamientos de la inclusión; en este sentido los resultados muestran que entre los docentes existe en la mayoría una predisposición a favor de la filosofía de la Inclusión y Atención a la Diversidad, aunque como lo manifiesta Cardona, (2006) es usual encontrar buena disposición entre los docentes hacia la inclusión, pero esta actitud puede cambiar al momento de ponerlos en práctica en el aula de clases.

Pero, también es necesario resaltar que en esta misma primera pregunta del Cuestionario sobre las Percepciones a favor de los Planteamientos hacia la inclusión existen respuestas que reflejan que todavía hay un 17,6% de docentes encuestados con respuestas desfavorables, este indicador de percepciones negativas puede ir cambiando con el tiempo y con capacitaciones, según indica Cardona,(2006), por eso debe ser trabajado con actualizaciones permanentes a los docentes, de manera que se vaya limando cualquier malestar y no se convierta en un elemento que perjudique el ambiente laboral o que genere actitudes negativas en la atención al alumnado.

Otro de los objetivos específicos era conocer las percepciones docentes sobre los conocimientos recibidos en sus estudios profesionales sobre la inclusión, así la encuesta refleja un alto porcentaje (44,5%) de maestros que consideran no haber recibido suficiente formación en atención a la Diversidad, lo cual puede redundar en actitudes de inseguridad al momento de atender alumnos con NEE, como lo manifiesta Cardona (2006) al indicar que las actitudes de los docentes hacia la inclusión pueden variar, entre ellas, por la sensación de inseguridad

provocada por la escasez de conocimientos para enfrentar el reto de atender alumnos diversos. Por lo tanto, si un alto porcentaje los docentes encuestados han respondiendo, de manera explícita, que perciben no haber recibido suficiente formación en atención a la diversidad, este es un punto que el colegio debe remediar con capacitación.

Así mismo, el 90,2% de las respuestas a la pregunta si los docentes Perciben que la Inclusión mejora o beneficia la calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje presentan resultados positivos, aunque hay un 9,80% de respuestas entre Desacuerdo y Totalmente desacuerdo, lo que indica que existen maestros que aún tienen percepciones en que la atención a los alumnos diversos o con NEE puede bajar el nivel de los alumnos regulares (Cardona., 2006)

En la pregunta sobre la Percepción de si todos los docentes deben recibir formación en Inclusión y atención a la Diversidad, hay 7 respuestas, o sea el 5.90% de docentes con respuestas de percepción negativa, pero el 94,1% de docentes están De acuerdo o Totalmente de acuerdo en recibir formación en temas inclusivos. Es importante resaltar que esta pegunta fue la que tuvo mayor cantidad de respuestas positivas de todo el cuestionario y refleja el deseo y apertura de los maestros a recibir mayor capacitación o, como lo dice Pavie (1994), vivir una permanente actualización.

Las respuestas de este conjunto de preguntas sobre las precepciones acerca de la Inclusión y Atención a la Diversidad muestran que existe en el colegio un grupo de entre el 10% y 15% de docentes con percepciones y actitudes negativas hacía la Inclusión que habría que identificar para trabajar con ellos y lograr que interioricen los valores de la Inclusión. Tal como lo manifiesta Cardona (2006) estas percepciones y actitudes negativas pueden ir cambiando en el tiempo al ir adquiriendo capacitación en diferentes competencias que les otorguen mayor seguridad y confianza en su trabajo.

El cuestionario sobre los contenidos Inclusivos recibidos en la formación como docentes se pudo encontrar respuestas como la de la pregunta relativa a los conocimientos para realizar adaptaciones, en las que el 47% de los docentes respondió no haber recibido Nada o apenas Algo de estos conocimientos durante su formación. De lo cual se desprende las dificultades que los maestros tienen para hacer frente al proceso inclusivo en las aulas, y que pueden generar sentimientos de frustración al no poder implementar cambios que influyan en el cumplimiento de metas y logro de resultados (Chiner, 2011).

Sobre los contenidos recibidos en la formación sobre las Estrategias de evaluación con criterios pedagógicos hay 39 respuestas o sea 32,8% de docentes que respondieron haber recibido Nada o Algo de estos conocimientos. Estos resultados destacan las dificultades que los maestros tienen para interpretar el comportamiento de algunos de sus educandos y evaluar las causas de un comportamiento diverso, por ende, no saben cómo reaccionar de manera proactiva en el entorno de clase para actuar de manera inclusiva.

Las respuestas sobre los contenidos Inclusivos recibidos en la formación profesional muestran que los docentes manifiestan no sentirse seguros de los conocimientos adquiridos y por lo tanto sienten la falta que éstos les hacen al momento de enfrentar situaciones especiales en la labor docente.

Para el objetivo sobre conocer la percepción de los docentes sobre la importancia de las competencias necesarias para enfrentar la diversidad, en el todo el cuestionario sobre las competencias, ningún maestro respondió calificando las diferentes competencias como Nada Importante. Esto refleja que todos los docentes de la Unidad Educativa si asignan un grado de valor a las diferentes Capacidades y Competencias para atender la diversidad, y que estarían dispuestos a utilizarlas en cada caso que corresponda.

El análisis de las respuestas sobre las Percepciones de los Contenidos recibidos en la formación como docentes que muestran los conocimientos insuficientes en adaptaciones y estrategias para atender la diversidad y las valoraciones que los maestros dan a las Competencias y Capacidades en estrategias y adaptaciones Inclusivas se puede interpretar que existe un interés general en recibir Capacitación en temas para atender la diversidad.

A partir del análisis de las Pruebas estadísticas para cruzar las diferentes variables se puede concluir que los factores personales de género, edad, o de haber tenido experiencias previas con NEE no reflejan mayor incidencia en las diferentes Percepciones.

En cambio, los años de experiencia docentes muestran una relación significativa en los docentes de más de 21 años de experiencia en que muestran Desacuerdo en la Percepción sobre la Necesidad de profesor de apoyo para atender la diversidad y se muestran renuentes a compartir la docencia con otro profesor. Así mismo, los docentes de 11 a 15 años de experiencia docente son los que muestran una relación de significancia con las respuestas de No Haber recibido Nada de Formación en Contenidos sobre Estrategias Organizativas y de Agrupamiento, esto refleja que los maestros que concluyeron sus estudios profesionales hace más de una década no poseen estas capacidades para aplicarlas en clase. Estos docentes de muchos años de trabajo docente, si bien aportan una gran experiencia en manejo del alumnado, podrían requerir adquirir conocimientos sobre competencias para trabajo en equipo y estrategias colaborativas.

Recomendaciones

- Con el propósito de continuar fortaleciendo la filosofía inclusiva en la institución educativa de análisis, se recomienda realizar un estudio longitudinal después de dos periodos lectivos para analizar como el personal docente y la comunidad educativa del

colegio ha avanzado en la interiorización de los planteamientos de la inclusión y atención a la diversidad.

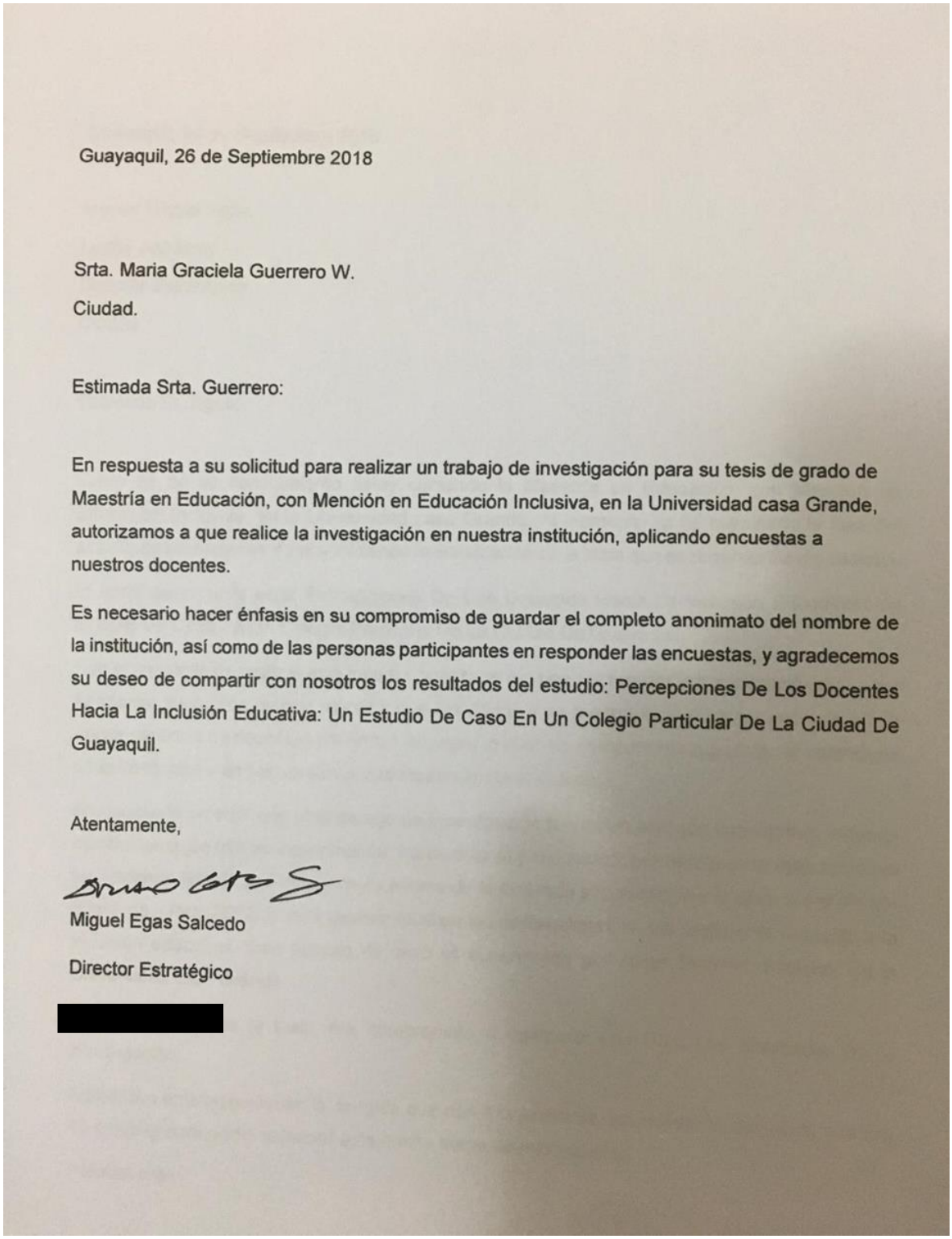
- Se recomienda a la institución educativa que dentro de sus planes de capacitación permanentes continúe incluyendo temas sobre la inclusión y la atención a la diversidad.
- Se sugiere que los planes de capacitación se extiendan a toda la comunidad educativa, no sólo a los docentes, para hacer extensiva la filosofía inclusiva en toda la institución.
- Se considera importante, que los docentes sean informados previamente por parte del departamento DECE del perfil de los alumnos con NEE, para que se capaciten en las competencias que le serán necesarias para poder atender las necesidades de cada caso, y lograr que estén preparados para enfrentar el reto con mayor seguridad.

Limitaciones

Las limitaciones en esta investigación surgen en la aplicación de la escala a la población de los 170 docentes de la unidad educativa estudiada; a pesar de algunas insistencias con visitas personales a los diferentes directivos y jefes de área se lograron tan sólo 119 respuestas que equivalen al 70 % de la población. Por esta razón, la muestra se definió con las respuestas obtenidas considerando, las 119 respuestas, como una muestra suficientemente representativa de la totalidad de la población.

Anexos

Anexo 1 Carta de Autorización Institucional



Guayaquil, 26 de Septiembre 2018

Srta. Maria Graciela Guerrero W.
Ciudad.

Estimada Srta. Guerrero:

En respuesta a su solicitud para realizar un trabajo de investigación para su tesis de grado de Maestría en Educación, con Mención en Educación Inclusiva, en la Universidad casa Grande, autorizamos a que realice la investigación en nuestra institución, aplicando encuestas a nuestros docentes.

Es necesario hacer énfasis en su compromiso de guardar el completo anonimato del nombre de la institución, así como de las personas participantes en responder las encuestas, y agradecemos su deseo de compartir con nosotros los resultados del estudio: Percepciones De Los Docentes Hacia La Inclusión Educativa: Un Estudio De Caso En Un Colegio Particular De La Ciudad De Guayaquil.

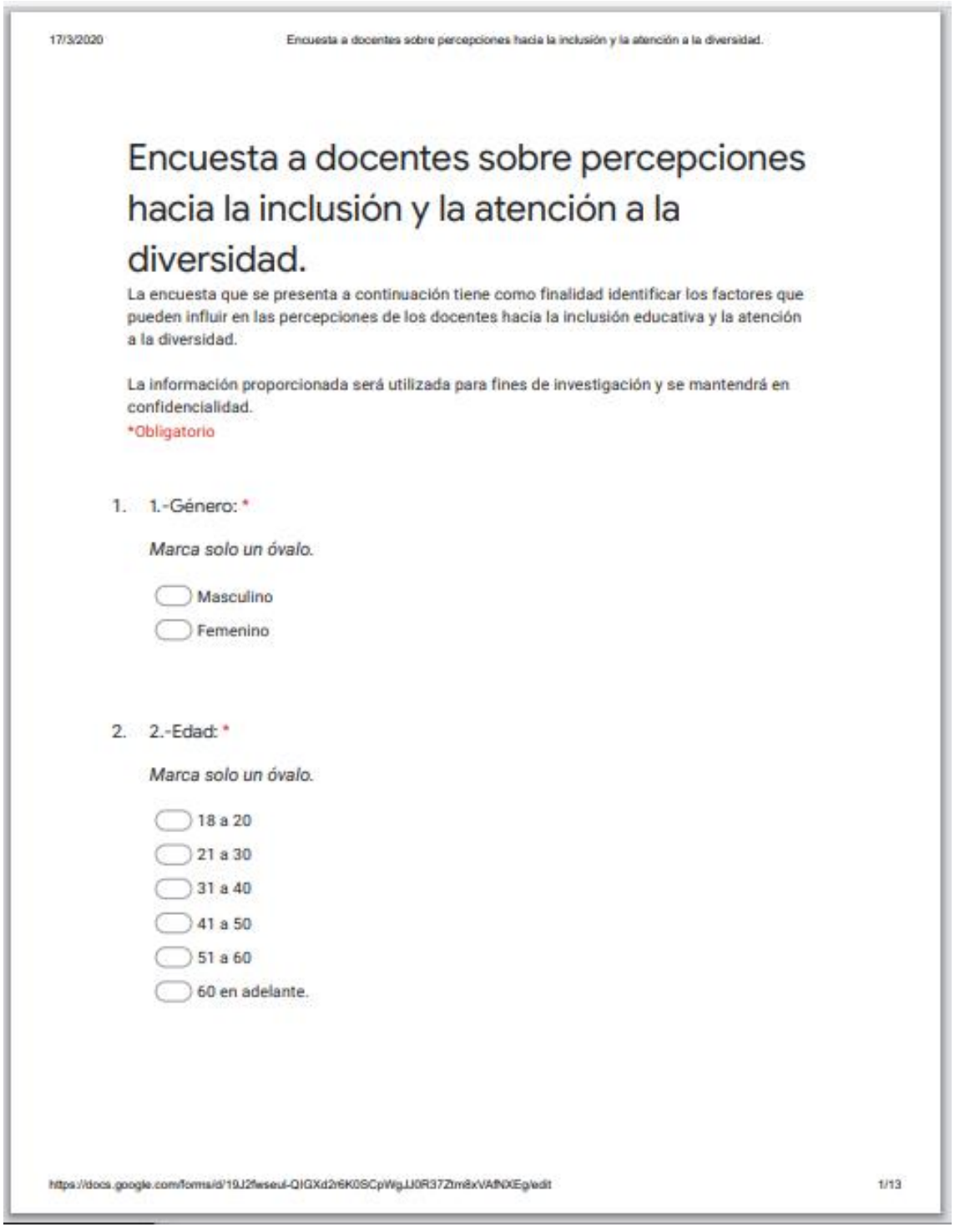
Atentamente,

Miguel Egas Salcedo

Director Estratégico

[redacted]

Anexo 2 Encuesta a Docentes sobre la Percepción sobre la Inclusión y Atención a la Diversidad



17/3/2020 Encuesta a docentes sobre percepciones hacia la inclusión y la atención a la diversidad.

Encuesta a docentes sobre percepciones hacia la inclusión y la atención a la diversidad.

La encuesta que se presenta a continuación tiene como finalidad identificar los factores que pueden influir en las percepciones de los docentes hacia la inclusión educativa y la atención a la diversidad.

La información proporcionada será utilizada para fines de investigación y se mantendrá en confidencialidad.

*Obligatorio

1. 1.-Género: *

Marca solo un óvalo.

- ◯ Masculino
- ◯ Femenino

2. 2.-Edad: *

Marca solo un óvalo.

- ◯ 18 a 20
- ◯ 21 a 30
- ◯ 31 a 40
- ◯ 41 a 50
- ◯ 51 a 60
- ◯ 60 en adelante.

https://docs.google.com/forms/d/19J2feseuI-QIGXd2r6K0SCpWgJJ0R37Ztm8xVAfNXEg/edit 1/13

3. 3.-Profesión *

Tomar en consideración no dejar espacios blancos después de su respuesta.

_____

4. 4.-Años de trabajo en la docencia: *

No soló en esta institución.

Marca solo un óvalo.

- ◯ 1 a 5
- ◯ 6 a 10
- ◯ 11 a 15
- ◯ 16 a 20
- ◯ 21 en adelante

5. 5.-Experiencia laboral: *

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Inicial
- ☐ Primaria
- ☐ Secundaria
- ☐ Educación especial
- ☐ Psicopedagogía
- ☐ Psicología

6. 6.-Actualmente en qué grado trabaja: *

Selecciona todos los que correspondan.

- [ ] Maternal
- [ ] Pre-Kinder
- [ ] Kinder
- [ ] Primero de Básica
- [ ] Segundo de Básica
- [ ] Tercero de Básica
- [ ] Cuarto de Básica
- [ ] Quinto de Básica
- [ ] Sexto de Básica
- [ ] Séptimo de Básica
- [ ] Octavo de Básica
- [ ] Noveno de Básica
- [ ] Décimo de Básica
- [ ] Primero de Bachillerato
- [ ] Segundo de Bachillerato
- [ ] Tercero de Bachillerato

7. 7.-La institución dónde trabaja es de sostenimiento: *

Marca solo un óvalo.

- ◯ Fiscal
- ◯ Particular

8. 8.-¿Ha tenido alguna experiencia personal o profesional con personas con necesidades educativas especiales? *

Marca solo un óvalo.

- ◯ Si
- ◯ No

9. 9.-¿Ha recibido alguna formación para trabajar con personas con necesidades educativas especiales? *

Marca solo un óvalo.

- ◯ Si *Salta a la pregunta 10*
- ◯ No *Salta a la pregunta 11*

10. 10.-¿Dónde ha recibido alguna formación para trabajar con personas con necesidades educativas especiales ? *

Marca solo un óvalo.

- ◯ Universidad
- ◯ Lugar de trabajo
- ◯ Otro: _____

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

A continuación, se le presentan una serie de afirmaciones sobre la inclusión y la atención a la diversidad. Por favor indique el grado de acuerdo o desacuerdo con las mismas. Utilice para ello la siguiente escala:

TD= Totalmente en desacuerdo	ED= En desacuerdo	DA= De acuerdo	MD= Muy de acuerdo
0	1	2	3
Entre mayor es el número que selecciona, más está a favor del planteamiento dado. Entre menor es el número que selecciona, menos está a favor del planteamiento dado.			

11. 1.-Estoy a favor de la diversidad en las aulas; es decir, que todos los estudiantes aprendan juntos independientemente de sus capacidades. *

Totalmente en desacuerdo (0) En desacuerdo (1) De acuerdo (2) Muy de acuerdo (3)

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3

12. 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. *

Totalmente en desacuerdo (0) En desacuerdo (1) De acuerdo (2) Muy de acuerdo (3)

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3

13. 3.-Pienso que todos los estudiantes pueden aprender, a pesar de sus diferencias sociales, económicas, culturales e intelectuales. *

Totalmente en desacuerdo (0) En desacuerdo (1) De acuerdo (2) Muy de acuerdo (3)

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3
◯	◯	◯	◯

14. 4.-La atención a la diversidad beneficia y mejora la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje. *

Totalmente en desacuerdo (0) En desacuerdo (1) De acuerdo (2) Muy de acuerdo (3)

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3
◯	◯	◯	◯

15. 5.-Pienso que la atención a la diversidad debería ir dirigida a todos los niveles de la educación. *

Totalmente en desacuerdo (0) En desacuerdo (1) De acuerdo (2) Muy de acuerdo (3)

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3
◯	◯	◯	◯

16. 6.-Pienso que todos los profesores deberían recibir formación relacionada con la atención a la diversidad, incluyendo contenidos sobre educación especial y educación intercultural. *

Totalmente en desacuerdo (0) En desacuerdo (1) De acuerdo (2) Muy de acuerdo (3)

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3
◯	◯	◯	◯

17. 7.-Es necesario que los planes de estudio de las carreras de profesorado contengan asignaturas o temas relacionados con la atención a la diversidad. *

Totalmente en desacuerdo (0) En desacuerdo (1) De acuerdo (2) Muy de acuerdo (3)

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3
◯	◯	◯	◯

18. 8.-No tendría problemas en aceptar que un profesor de apoyo compartiera la docencia conmigo en mis clases. *

Totalmente en desacuerdo (0) En desacuerdo (1) De acuerdo (2) Muy de acuerdo (3)

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3
◯	◯	◯	◯

19. 9.-La atención a la diversidad y la inclusión deberían ser ejes transversales en los planes de estudio. *

Totalmente en desacuerdo (0) En desacuerdo (1) De acuerdo (2) Muy de acuerdo (3)

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3
◯	◯	◯	◯

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

A continuación, se le presenta un listado de conocimientos y habilidades posiblemente relacionadas con el contenido recibido en las asignaturas que usted cursó a lo largo de su formación profesional. Marque la respuesta que mejor refleje el grado (nada (0), algo (1), suficiente (2), mucho (3)) en que dichos contenidos fueron abordados en los espacios pedagógicos recibidos en su formación.

20. 1.-Aspectos teóricos y experiencias prácticas sobre el diseño de las adaptaciones curriculares como medida de atención a la diversidad. *

Nada (0) Algo (1) Suficiente (2) Mucho (3)

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3
◯	◯	◯	◯

21. 2.-Adaptaciones instructivas (adaptar la forma de enseñar del profesor en el aula). *

Nada (0) Algo (1) Suficiente (2) Mucho (3)

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3
◯	◯	◯	◯

22. 3.-Estrategias organizativas (agrupamiento flexible, aprendizaje cooperativo, acción tutorial entre pares). *

Nada (0) Algo (1) Suficiente (2) Mucho (3)

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3
◯	◯	◯	◯

23. 4.-Estrategias de enseñanza colaborativa (co-enseñanza). *

Nada (0) Algo (1) Suficiente (2) Mucho (3)

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3
◯	◯	◯	◯

24. 5.-Estrategias y recursos de evaluación auténtica (evaluación con base a criterios pedagógicos). *

Nada (0) Algo (1) Suficiente (2) Mucho (3)

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3
◯	◯	◯	◯

25. 6.-Procesos de reflexión crítica sobre los estereotipos y creencias acerca de la diversidad (videoforos, conversatorios, prácticas, etc.). *

Nada (0) Algo (1) Suficiente (2) Mucho (3)

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3
◯	◯	◯	◯

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

Se presenta un listado de competencias docentes relacionadas con la atención a la diversidad de todo el alumnado. Según su criterio, indique cuán importantes son estas competencias para el desempeño docente.
Marque la respuesta que mejor refleje el grado (nada importante (0), poco importante (1),importante (2), muy importante (3)) de importancia de las competencias a desarrollar.

26. 1.-Capacidad para valorar la diversidad del alumnado como un recurso y beneficio de la educación. *

Nada importante (0) Poco importante (1) Importante (2) Muy importante (3)

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3
◯	◯	◯	◯

27. 2.-Capacidad para diseñar y aplicar estrategias de atención educativa en diversos contextos culturales y sociales. *

Nada importante (0) Poco importante (1) Importante (2) Muy importante (3)

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3
◯	◯	◯	◯

28. 3.-Capacidad para diseñar e implementar adaptaciones curriculares como medida de atención a la diversidad de todos los educandos. *

Nada importante (0) Poco importante (1) Importante (2) Muy importante (3)

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3
◯	◯	◯	◯

29. 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). *

Nada importante (0) Poco importante (1) Importante (2) Muy importante (3)

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3
◯	◯	◯	◯

30. 5.-Capacidad para implementar estrategias organizativas (agrupamiento flexible, aprendizaje cooperativo, acción tutorial entre pares) para promover la cooperación y el aprendizaje. *

Nada importante (0) Poco importante (1) Importante (2) Muy importante (3)

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3
◯	◯	◯	◯

31. 6.-Capacidad para desarrollar procesos colaborativos con otros profesores(co-enseñanza). *

Nada importante (0) Poco importante (1) Importante (2) Muy importante (3)

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3
◯	◯	◯	◯

32. 7.-Capacidad para implementar estrategias y recursos de evaluación auténtica (evaluación con base a criterios pedagógicos) para la mejora del proceso de aprendizaje. *

Nada importante (0) Poco importante (1) Importante (2) Muy importante (3)

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3
◯	◯	◯	◯

33. 8.-Capacidad para reflexionar criticamente sobre los valores,actitudes y acciones relacionadas con la atención a la diversidad de los educandos a fin de plantearse propósitos de mejora. *

Nada importante (0) Poco importante (1) Importante (2) Muy importante (3)

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3
◯	◯	◯	◯

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Anexo 3 Indice de Validación IVC

	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: (Tigrero, 2018)

Anexo 4 Coeficiente Alfa Cronbach

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 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

Fuente: (Tigrero, 2018)

Referencias Bibliográficas

Ainscow, M. (2019). *La inclusión es el mayor reto que tienen las escuelas.* Obtenido de Aula Intercultural, el Portal de la Educación intercultural. https://aulaintercultural.org/2019/03/27/ainscow-la-inclusion-es-el-mayor-reto-que-tienen-las-escuelas/

Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (Sexta Edición ed.). Episteme. Obtenido de https://es.slideshare.net/fidiasarias/fidias-g-arias-el-proyecto-de-investigacin-6ta-edicin

Asamblea, N. (2016). *Ley Orgánica de Educación Intercultural.* ECUADOR. Recuperado el oct de 2018, de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf

Ávila, A., & Esquivel, V. (2009). *Educación Inclusiva en las Aulas.* Recuperado el 2018, de http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan040457.pdf

Avramidis, & Norwich. (2002). Teacher's actitudes toward integration/inclusion a review of literature. *European Journal of special needs Education*. doi:10.1080/08856250210129056/

Barrio, J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para Todos. *Revista Complutense de Educación*. Recuperado el oct de 2018, de file:///D:/Downloads/16215-16291-1-PB%20(2).PDF

Booth, T. R. (2015). Guía para la educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.* Obtenido de https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2780

Bravo, L. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/los equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cártga, Costa Rica. (Tesis doctoral).* Alicante. España: Universidad de Alicante. Obtenido de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/31675/1/tesis_lauraines_bravo.pdf

Cañadas, I. y. (1998). *Categorías de Respuesta en Escalas Tipo Linkert*. Obtenido de http://www.psicothema.com/pdf/191.pdf

Cardona, M. &. (2012). Escala de Percepciones acerca de la Inclusión y la atención a la Diversidad. Alicante, España: Universidad de Alicante.

Cardona, M. (2006). *Diversidad y Educación Inclusiva, Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa.* Madrid: Pearson Prentice Hall.

Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del Profesorado hacia la Inclusión del alumnado con Necesidades Especiales.* Alicante, España.: Universidad de Alicante. Obtenido de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf

Coello, Vélez, & Guerrero. (2018). Diseño de una Institución educativa inclusiva. Guayaquil, Ecuador. Obtenido de https://docs.google.com/document/d/1OzZr82mXdGufPbYYq8IW7g9C1zPnu4EaFmvCziYUsgg/edit

CONADIS. (2000). *Reglamento de la Ley sobre Discapacidad.* Recuperado el oct. de 2018, de http://obi.itb.edu.ec/public/docs/ley-organica-discapacidades-ecuador2.pdf

CONADIS. (2013). *Agenda Nacional para Discapacidades.* Quito. Obtenido de http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/downloads_backups/2014/09/Agenda-Nacional-para-Discapacidades.pdf

CONADIS. (2017). *Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades 2017-2021.* Quito. Obtenido de http://www.planificación.gob.ec/wp-content/upload/downloads/2018/Agenda-Nacional-para-discapacidades.pdf

CONADIS. (2018). *Estadísticas de Discapacidad.* Recuperado el 0ct de 2018, de https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidades

Constituyente, A. (2008). *Constitución de la República de Ecuador* . Montecristi, Ecuador . Recuperado el 2018, de https://www.oas.org/juridico/mla/sp/ecu/sp_ecu-int-text-const.pdf

Deneo, G. (2016). *Perspectivas acerca de la inclusión educativa. (Tesis de Maestría).* Montevideo, Uruguay: Universidad de la República, Montevideo Uruguay. Recuperado el Nov de 2018, de http://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/site/6/2015/10/TESIS_GONZALO-DENEO-serie_tesis_maestria%C3%ADa_PP.pdf

Ferrater, J. (2004). *Diccionario de Filosofía* (Vol. Tomo 3). Barcelona España: Editorial Ariel.

Fioretti, S., & Tejero, G. (2002). El género: ¿Un enfoque ausente en la formación docente? *Redalyc*. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/278/27800708.pdf

Gómez, J. (2013). *Creencias y percepciones acerca de las posibilidades laborales de las personas con discapacidad intelectual. Tesis Doctoral.* Alicante: Universidad de Alicante. Obtenido de http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4028/Creencias_y_percepciones_acerca_de_las_posibilidades_laborales.pdf?secuence=1

Hernández, R., & Fernández, C. &. (2010). *Metodología de la Investigación* (Quinta Edición ed.). México: Mc Graw Hill. Obtenido de https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

Jiménez, M., & Jaigua, R. (2012). *Persepción de los docentes sobre el proceso de inclusión de grupos étnicos en educación general básica. Tesis de grado.* Cuenca, Ecuador: Universidad de Cuenca. Recuperado el 2018, de http;//dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/20375/1/Tesis.pdf

Lúcia, V., Muñoz, Y., & Torres, S. (2012). Apoyando la Inclusión educativa: un estudio del caso sobre el aprendizaje y convivencia en la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Obtenido de file:///C:/Download/Dialnet-AprovechandoLaInclusionEducativa-4268402.pdf

Meléndez, L. (2016). El rol del docente de apoyo en las prácticas educativas inclusivas:Visión Latinoamerica. Carabobo, Venezuela.

MIES. (2013). *Propuesta de Atención Integral para personas con Discapacidad.* Quito, Ecuador. Obtenido de https://www.inclusion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/11/Modelo-de-Atenci%C3%B3n-de-Discapacidades.pdf

Ministerio de Educación de Ecuador. (2016). *Curriculo de EGB y BGU.* Ecuador: Ministerio de Educación. Recuperado el 2019, de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/BGU2.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Instructivo para la Evaluación y Promoción de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.* Quito. Obtenido de www.educarecuador.gob.ec

Ministerio, d. E. (2017). *Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural.* Quito. Obtenido de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Reglamento-General-a-la-Ley-OrgAnica-de-Educacion-Intercultural.pdf

Morente, V. (2006). Palacios, A, & Romanach, J: El modelo de la Diversidad. La Bioética y los Derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. *Diversitas Ediciones*.

OEI. (2010). *Metas Educativas 2021, La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios.* Madrid: OEI. Obtenido de https://www.oei.es/historico/metas2021.pdf

OEI, O. d. (2011). *Miradas sobre la Educación en Iberoamerica.* Mar de la Plata, Argentina. Obtenido de file:///D:/Downloads/Miradas%20(1).pdf

ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos.* Recuperado el 2018, de https://www.humanium.org/es/ddhh-texto-completo/#

Pavie, A. (1994). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Redalyc.orp*. Recuperado el oct. de 2018, de http://www.redalyc.org/html/747/74711353004/

Paz, C. (2014). *Competencias Docentes para la Atención a la Diversidad: Investigación-acción en la Universidad Pedagógica Honduras. Tesis Doctoral.* Alicante: Universidad de Alicante. Obtenido de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/40509/1/tesis_paz_delgado.pdf

RAE, R. A. (2018). *Diccionario de la Lengua Española. Diversidad* (Actualización 2018 ed.). Obtenido de https://dle.rae.es/?id=E0b0PXH

Rodríguez, M. (2019). *Conceptos de Diversidad*. (U. d. Vigo, Editor) Obtenido de Educación. UDC.es: http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/134.pdf

Tigrero, J. (2016). *Percepciones de los Estudiantes hacia la Inclusión Educativa: Un estudio de caso de la Carrera de Diseño Gráfico de la Universidad de Guayaquil. (Trabajo final de Maestría de la Universidad Casa Gran)de.* Guayaquil: Universidad Casa Grande.

Tigrero, J. (2018). *Inclusión, competencias docentes y participación estudiantil. Estudio de caso de un instituto Tecnológico superior de Guayaquil.* Universidad de Vigo, España.

UNESCO. (1981). *Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales.* Recuperado el 2018, de www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/.congreso/VIIIcongreso/pdfs/134pdf

UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos.* Jotiem, Tailandia. Recuperado el 2018, de http://www.unesco.org/edication/pdf/JOMTIE_S.PDF

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca para las Necesidades Educativas Especiales.* Salamanca España. Recuperado el Sept de 2018, de http://www.unesco.org/pdf/Salama_S.PDF

UNESCO. (2007). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe.* Buenos Aires, Argentina. Recuperado el Sept. de 2018, de file///D:/Downloads/documento_monitoreo_situación_educativa_americal.pdf.

UNESCO. (2008). *Conferencia Internacional de Educación.* Ginebra. Recuperado el 2018, de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General-Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf

Vargas, L. (1994). Sobre el Concepto de la Percepción. *Redalyc.org*. Recuperado el Octubre de 2018, de http://www.redalyc.org/html/747/74711353004/