



FACULTAD DE EDUCACIÓN

INCLUSIÓN EDUCATIVA: PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES A PARTIR DE LA APROBACIÓN DE LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA Y UNA INSTITUCIÓN PRIVADA DE LA CIUDAD DE QUITO

Trabajo de Titulación presentado en conformidad con los requisitos establecidos para optar por el título de Licenciada en Educación Inicial Bilingüe con Mención en Gestión y Administración de Centros de Desarrollo Infantil.

Profesor Guía

Msc. Victoria Maldonado

Autora

Angelina Estefanía Yandún Tomaló

Año

2015

## DECLARACIÓN PROFESOR GUÍA

“Declaro haber dirigido este trabajo a través de reuniones periódicas con la estudiante, orientando sus conocimientos y competencias para un eficiente desarrollo del tema escogido y dando cumplimiento a todas las disposiciones vigentes que regulan los Trabajos de Titulación”

---

María Victoria Maldonado  
Master en Educación  
1713613014

## DECLARACIÓN DE AUTORIA DEL ESTUDIANTE

“Declaro que este trabajo es original, de mi autoría, que se han citado las fuentes correspondientes y que en su ejecución se respetaron las disposiciones legales que protegen los derechos de autor vigentes.”

---

Angelina Estefanía Yandún Tomaló  
C.I. 1717163586

## **AGRADECIMIENTO**

Agradezco a mi creador por darme la gracia, la sabiduría y la inteligencia para culminar con éxito esta etapa de mi vida. A mi familia por ser la mayor bendición y la más grande muestra de amor en mi vida. A mi profesora guía, Victoria Maldonado, por brindarme su valioso tiempo y guiarme en la realización del presente trabajo. A mis compañeras de clase, por hacer de mi época universitaria una experiencia placentera; y, a mis demás amistades que me apoyaron incondicionalmente y que motivaron siempre mi superación personal.

## **DEDICATORIA**

El presente trabajo de titulación lo dedico a mi Padre Celestial; “Todo estaba ya escrito en tu libro; todos mis días se estaban diseñando, aunque no existía uno solo de ellos”.

Salmos 139:16

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo conocer las percepciones de los docentes de educación inicial en una institución privada y una institución pública del Distrito Municipal de Quito con respecto a la inclusión educativa, a partir de la aprobación de la (LOEI) Ley Orgánica de Educación Intercultural. Se analizó la actitud de los docentes frente al proceso inclusivo y la influencia de la LOEI en su práctica profesional, mediante una metodología de investigación cuantitativa.

Con el uso de una encuesta se identificó las diferencias entre las percepciones de los docentes de una institución pública y las percepciones de los docentes de una institución privada hacia la inclusión educativa. Además, se pudo observar los factores que afectan las actitudes docentes al momento de trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales.

Los resultados mostraron que las percepciones de los docentes de ambas instituciones son favorables en ciertos aspectos básicos de la inclusión educativa, sin embargo, con respecto a factores de formación, recursos y apoyos se pudo evidenciar percepciones desfavorables y actitudes negativas pues los docentes no se sienten capaces de enfrentar este reto. Por lo que, el estudio concluyó que aún existen barreras de tiempo, recursos e infraestructura que obstaculizan la plena inclusión y además se descubrió que la LOEI no se está aplicando adecuadamente en las instituciones del país.

Se recomienda desarrollar una campaña de capacitación y sensibilización para los docentes acerca de la Educación Inclusiva, a fin de que perciban la importancia de su participación en este proceso educativo y puedan responder efectivamente a las necesidades educativas especiales de todos sus estudiantes y a la diversidad.

## ABSTRACT

The present research aimed to know the perceptions of teachers in early childhood education in private and public institutions of the Municipal District of Quito with related to inclusive education, from the approval of the Organic Law of Intercultural Education (LOEI). The attitude of teachers towards the inclusive process and the influence of the LOEI in their professional practices were analyzed by quantitative research methodology.

Using a survey, the differences between the perceptions of teachers were identified in a public and a private institution towards inclusive education. Besides that, the factors that influence teacher attitudes were observed when working with students with special educational needs.

The results showed that the perceptions of teachers of both institutions are favorable in certain basic aspects of inclusive education; however, regarding to the facts of teacher training, resources and support, unfavorable perceptions and negative attitudes were demonstrated due to the fact that teachers do not feel able to face this challenge. Therefore, the research concluded that there are still barriers of time, resources and infrastructure that hinder the full inclusion and it was also found that the LOEI is not properly applied in the country's institutions.

It is recommended to develop a training and awareness-raising for all teachers on inclusive education, so that they will realize the importance of their participation in this educational process and can respond effectively to the special educational needs of all students and diversity.

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA.....	1
1.1 Introducción .....	1
1.2 Antecedentes .....	2
1.3 El problema.....	3
1.4 Hipótesis.....	4
1.4.1 Hipótesis de la causa del problema .....	4
1.4.2 Hipótesis de la solución del problema.....	5
1.5 Pregunta de investigación.....	5
1.6 Contexto y marco teórico.....	5
1.7 El propósito del estudio.....	6
1.8 El significado del estudio .....	6
1.9 Definición de términos.....	7
1.10 Presunciones del autor del estudio.....	9
1.11 Supuestos del estudio.....	9
2. MARCO TEÓRICO .....	10
2.1 Géneros de literatura incluidos en la revisión.....	10
2.1.1 Fuentes.....	10
2.2 Pasos en el proceso de revisión de la literatura .....	11
2.3 Formato de la revisión de la literatura .....	11
2.4 Ley Orgánica de Educación Intercultural.....	11
2.4.1 Introducción .....	11
2.4.2 Obligaciones del Estado respecto a la Educación .....	14
2.4.3 Derechos y Obligaciones de los Estudiantes .....	15
2.4.4 Derechos y Obligaciones de los Docentes .....	17
2.4.5 Necesidades educativas específicas de los estudiantes .....	18
2.5 Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural .....	19



2.5.1 Componentes .....	19
2.5.2 Educación para las personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad .....	20
<b>2.6 Acuerdo Ministerial .....</b>	<b>21</b>
2.6.1 Antecedentes .....	21
2.6.2 La Unidad de Apoyo a la Inclusión (UDAI).....	25
<b>2.7 Inclusión educativa .....</b>	<b>28</b>
2.7.1 Historia.....	28
2.7.1.1 ¿Qué es la integración?.....	30
2.7.1.2 ¿Por qué surge la integración? .....	31
2.7.1.3 Integración frente a inclusión .....	31
2.7.2 ¿Qué es la inclusión? .....	32
2.7.2.1 Conceptos relacionados con la inclusión: calidad de vida, participación, diversidad y accesibilidad. ....	34
2.7.2.2 Concepto de inclusión educativa.....	35
2.7.2.3 ¿Cómo promover escuelas inclusivas?.....	37
2.7.2.4 Características de las aulas inclusivas.....	41
2.7.2.5 Ventajas de las escuelas inclusivas .....	42
<b>2.8 Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes.....</b>	<b>43</b>
<b>2.9 Inclusión educativa en Ecuador .....</b>	<b>46</b>
2.9.1 Informe de Progreso Educativo, Ecuador 2010 .....	47
2.9.2 Normativa del funcionamiento de la educación inicial en el Ecuador .....	50
2.9.3 Realidad de la inclusión educativa en el Ecuador.....	52
<b>3. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN... 57</b>	
3.1 Justificación de la metodología seleccionada .....	58
3.2 Herramienta de investigación utilizada .....	59
3.3 Descripción de participantes.....	61
3.3.1 Número .....	61
3.3.2 Género.....	61

3.3.3 Nivel socioeconómico .....	61
3.3.4 Características especiales relacionadas con el estudio.....	62
3.3.5 Fuentes y recolección de datos .....	62
4. ANÁLISIS DE DATOS.....	64
4.1 Detalles del análisis .....	64
4.2 Descripción de las características de los encuestados.....	65
4.3 Análisis de los resultados .....	73
4.4 Importancia del estudio.....	101
4.5 Resumen de sesgos del autor.....	102
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	103
5.1 Respuesta a la pregunta de investigación .....	103
5.2 Limitaciones del estudio .....	107
5.3 Recomendaciones para futuros estudios .....	107
REFERENCIAS .....	109
ANEXOS .....	115

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Funciones del talento humano en las instituciones ordinarias.....	24
Tabla 2. Funciones de las unidades de apoyo a la inclusión .....	27
Tabla 3. Informe de Progreso Educativo, Ecuador 2010.....	47
Tabla 4. Escala de notas de los resultados obtenidos. ....	47
Tabla 5. Comparación entre la relación de los años de experiencia de los docentes y sus actitudes favorables hacia el proceso de inclusión ...	72
Tabla 6. Relación entre los docentes que no se sienten a gusto trabajando con niños con N.E.E, la falta de experiencia y el tipo de discapacidad .....	76
Tabla 7. Criterios para agrupar los argumentos que justifican lo que los docentes piensan acerca de la implementación de la educación inclusiva en la educación inicial .....	80
Tabla 8. Factores sociales y factores profesionales que justifican la implementación de la educación inclusiva en la educación inicial ....	80
Tabla 9. Criterios para la agrupación de argumentos acerca de la ayuda de otros docentes.....	87
Tabla 10. Criterios sobre la injusticia de separar a los niños con NEE del resto de sus compañeros .....	88
Tabla 11. Argumentos en contra y a favor del apoyo que brinda el Sistema Nacional de Educación a favor de la inclusión .....	97

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Cuadro comparativo de edades respecto de los docentes encuestados.....	67
Figura 2. Cuadro comparativo de nivel de instrucción de los docentes encuestados.....	69
Figura 3. Años de experiencia de los docentes encuestados.....	71
Figura 4. Docentes que han trabajado con estudiantes con necesidades educativas especiales. ....	73
Figura 5. Relación entre las experiencias previas de los docentes con niños con N.E.E y sus percepciones hacia la educación inclusiva....	74
Figura 6. Tipo de necesidades educativas especiales de los estudiantes .....	75
Figura 7. Factores que más representan a la definición de inclusión según los encuestados. ....	77
Figura 8. Alumnos que pueden aprender en un entorno normalizado.....	84
Figura 9. Los docentes se sienten o no a gusto trabajando con niños con necesidades educativas especiales .....	89
Figura 10. Tiene el tiempo necesario para atender las necesidades de todos sus estudiantes .....	91
Figura 11. Conocimiento de los docentes acerca de la UDAI .....	96

## 1. INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA

### 1.1 Introducción

La educación es un derecho humano básico que se estableció en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y que se reafirmó en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). El derecho a la educación significa brindar las mismas oportunidades de igualdad a todo niño y niña, garantizando su acceso y promoviendo su aprendizaje y desarrollo integral a lo largo de su vida (Blanco, 2007).

Hace más de 24 años surgió la idea de la educación inclusiva en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de Salamanca (Ainscow, 2003). A partir de dicho momento, en muchos países se ha comenzado a buscar alternativas para dotar a la política y las prácticas educativas de un carácter más inclusivo (Ainscow, 2003). Así, la educación inclusiva ha sido abordada desde el contexto internacional, a partir de la Conferencia Mundial sobre “Educación para Todos” en 1990 en Jomtien, Tailandia y, a raíz de la Declaración de Salamanca y Jomtien, generando cambios paradigmáticos en el modo que observamos la situación de la educación. También ha generado cambios en la metodología y la organización dentro del aula para poder satisfacer las necesidades educativas de todos los estudiantes sin ningún tipo de exclusión. Además, se menciona que la mejor forma de combatir las actitudes discriminatorias se da a partir de la construcción de aulas inclusivas en las escuelas regulares, ya que son el medio más eficaz para fomentar una cultura inclusiva y para alcanzar la educación para todos (Ainscow, 2003).

Sin embargo, el avance hacia una orientación inclusiva de la educación es aún escasa en la mayoría de países y no existe la aceptación total de esta filosofía inclusiva. Echeita (2008) expresa que, “todo el mundo, niños, jóvenes y adultos desea sentirse incluido, esto es, reconocido, tomado en consideración y

valorado en sus grupos de referencia” (p.10). En el Ecuador a pesar de los significativos esfuerzos que se han generado en el sistema educativo para brindar oportunidades de igualdad y equidad para todas las personas, aún persiste un alto nivel de desigualdad y exclusión que ha obstaculizado la eliminación de las deficiencias y limitaciones de la propia educación respecto a la inclusión educativa (Echeita y Homad, 2008).

## **1.2 Antecedentes**

En el *Informe de Progreso Educativo Ecuatoriano* realizado en el año 2010 existe evidencia de las falencias que persisten en el sistema escolar, obteniendo las siguientes calificaciones por área: en el área de permanencia “C” (regular), en el área de equidad “D” (deficiente) y en el área de logros académicos “F” (muy deficiente). A pesar de los grandes avances y mejoras que se ha conseguido (Grupo FARO, 2010), Ecuador ha logrado alcanzar mayor efecto en el área de cobertura, obteniendo una puntuación de “B” (bueno) en el nivel de educación general básica. Sin embargo en nivel inicial (3-4 años) existen niños que todavía se encuentran fuera de la escuela porque la cobertura en esta etapa no llega ni a uno de cada diez niños (ODNA, 2010). El nuevo modelo de evaluación no sólo monitorea a estudiantes, sino a todos los elementos implícitos en el proceso educativo para identificar las áreas más problemáticas con mayor facilidad. Adicionalmente, el Ministerio de Educación ha impulsado la creación de políticas de acción y estándares de calidad. Así mismo, se tomó en cuenta que para poder hablar de educación de calidad no se puede omitir la situación del docente y las acciones para mejorar su participación a través de la evaluación continua (Grupo FARO, 2010).

Sin embargo, aún con estos logros, el sistema sigue enfrentando varios problemas. Muchos niños son excluidos del ámbito educativo, principalmente los estudiantes de nivel socio económico bajo, de áreas rurales y de etnias minoritarias (Grupo FARO, 2010). Se registra también en el documento de *Políticas Sobre Inclusión Social, Ciclo de Vida y Familia del Ministerio de*

*Inclusión Económica y Social* (MIES), la existencia de 816.000 personas que declaran tener algún tipo de discapacidad y que presentan diferentes necesidades de atención (MIES, 2013). Estos grupos en mayor riesgo y vulnerabilidad son quienes necesitan sentirse incluidos en el contexto educativo, como se menciona en textos, normas, declaraciones nacionales e internacionales y políticas públicas (Echeita, 2008). No obstante, las políticas de inclusión deberían ser políticas preventivas e involucrar a todos los componentes del sistema educativo como lo son el currículo, la formación docente, la supervisión, la dirección escolar y la financiación (Echeita, 2008).

A partir de estas concepciones, el Estado desarrolló el proyecto Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) con el objetivo de garantizar la educación como un derecho universal para toda la población sin rasgos de exclusión, siendo un área prioritaria del gobierno para el buen vivir (LOEI, 2011). La LOEI fue aprobada el 13 de enero de 2011 por la Asamblea Nacional y el 15 de agosto de 2013 entra en vigencia el acuerdo ministerial que expide la Normativa referente a la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales (Ministerio de Educación, 2013). En la LOEI se impulsa el desarrollo de una ética inclusiva y una cultura escolar incluyente con el fin de erradicar la discriminación y fomentar la igualdad de oportunidades a todo tipo de pueblo, comunidad o grupo que lo requiera (LOEI, 2011). En base a estos antecedentes surge el problema de esta investigación, que se enfoca precisamente en las barreras que obstaculizan la aplicación de la ley de educación y su impacto en las percepciones docentes y el cambio en sus acciones pedagógicas.

### **1.3 El problema**

El problema radica en la escasa influencia de la Ley Orgánica de Educación Intercultural en las percepciones de los docentes con respecto a la inclusión educativa, al mismo tiempo que no se evidencian cambios en sus acciones pedagógicas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. En

la LOEI se establece la capacitación del docente de acuerdo a sus necesidades y las del sistema de educación. Además, esta ley menciona que se debe “procurar la capacitación del personal docente en las áreas de metodología y evaluación específicas para la enseñanza de niños con capacidades para el proceso con interaprendizaje para una atención de calidad y calidez” (2011, art.47). Dispone también como medida obligatoria que el docente elabore y ejecute la malla curricular para los estudiantes con discapacidad a fin de garantizar su inclusión en el aula (LOEI, 2011). Sin embargo, la calidad de la profesión docente se califica como regular en el *Informe de Progreso Educativo* (2010) porque no se ha fortalecido la formación docente y el sistema de evaluación instaurado no cuenta con el apoyo y la aceptación de la mayor parte de educadores (Grupo FARO, 2010).

Todos estos aspectos mencionados son fundamentales para el desarrollo de esta investigación, ya que pretende dar a conocer la importancia del rol del docente para la inclusión educativa, la aplicación de la ley y la valoración social de las medidas de acción para saber su efecto, conociendo lo que los docentes perciben e interiorizan.

## **1.4 Hipótesis**

### **1.4.1 Hipótesis de la causa del problema**

La causa de este problema radica en que la percepción de los docentes frente a la inclusión educativa es negativa en cuanto a la dificultad de su aplicación, y por lo tanto piensan que sus acciones en el aula no les permitirán alcanzar la inclusión. En parte, esta visión se apoya en la falta de recursos que las instituciones educativas tienen para enfrentar el desafío de Educación Inclusiva, a pesar de las fuertes leyes establecidas a favor de la inclusión.



#### **1.4.2 Hipótesis de la solución del problema**

La LOEI establece principios claros acerca de la educación inclusiva para que todos los actores del proceso educativo los conozcan y los cumplan adecuadamente. Además, la LOEI ampara la educación de calidad y su articulación con las demás políticas y normas de acción que verdaderamente pueden aplicarse en la realidad de nuestro contexto educativo. Por tanto, la solución de este problema radica en que una vez que está dispuesta la Ley se debe desarrollar una campaña de capacitación y sensibilización con los docentes que incida en el cambio de sus percepciones para que sus acciones en el aula mejoren.

#### **1.5 Pregunta de investigación**

La pregunta del estudio es, ¿De qué manera las percepciones de los docentes sobre el planteamiento de la LOEI con respecto a la inclusión educativa, ha influenciado sus acciones con los estudiantes de una institución de educación inicial privada y de una institución de educación inicial pública de la ciudad de Quito?

#### **1.6 Contexto y marco teórico**

La pregunta de investigación se enfocará desde varias perspectivas porque es de interés público y social. Se analizará el problema desde el punto de vista pedagógico porque pretende enfocarse en el cambio de las acciones de los docentes en su práctica laboral y además, esto se relaciona directamente con la educación y sus procesos transformadores. Desde el punto de vista psicológico porque pretende conocer las percepciones de los docentes, representantes de la comunidad educativa, acerca de la inclusión en las instituciones. Por último, considerará el marco legal y las políticas de acción en el Ecuador del tema presente. El marco teórico de este estudio es el paradigma socio crítico, que parte de una concepción social, pluralista e igualitaria en la

que los individuos participen a través de su experiencia, su intuición, sus pensamientos y acción. El paradigma socio crítico está ligado a la pedagogía social y a la formación de docentes y permite la acción reflexiva de las personas para el cambio social. Tiene su origen a partir de 1999 con Colás Bravo (González, 2003).

### **1.7 El propósito del estudio**

A partir del presente estudio se conocerá el impacto que tiene la emisión de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) 2011 en las percepciones de los docentes y su diario accionar frente a la equidad e inclusión de niños en el sistema educativo ecuatoriano en una institución pública y una institución privada de la ciudad de Quito.

### **1.8 El significado del estudio**

La presente investigación contribuye y aporta significativamente al Sistema Nacional de Educación y a todos los componentes del proceso educativo de las instituciones del sector público y privado a nivel nacional, al ser un tema de índole social y uno de los retos educativos que el Estado busca alcanzar mediante la implementación de políticas públicas. Principalmente, el aporte es conocer las percepciones de los docentes frente a la educación inclusiva a fin de que ellos puedan reflexionar sobre su práctica educativa y puedan mejorarla. Además, es muy importante que los docentes se involucren y se motiven a la participación en procesos de actualización, para poder responder eficientemente a las necesidades individuales de cada estudiante. De igual forma, el estudio es significativo para todas las instituciones educativas ya sean, fiscales, fiscomisionales o particulares, porque les permitiría analizar las barreras que limitan el proceso, el aprendizaje, la equidad y la igualdad en sus respectivas instancias.

Cuando se realice el análisis de los resultados de la siguiente investigación, la comunidad educativa podrá conocer más sobre el nivel de cumplimiento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural sobre la inclusión educativa, los factores que afectan de manera negativa las percepciones docentes y la efectividad de sus prácticas profesionales.

### **1.9 Definición de términos**

Para el propósito de este estudio y para asegurar la claridad en el uso de términos se detalla el glosario que se utilizará en el desarrollo de esta investigación.

**Acciones docentes hacia los estudiantes.** Hace referencia a las respuestas que los docentes dan hacia las necesidades de educación, bienestar social y emocional de todos los estudiantes (Ministerio de Educación, 2011).

**Diferenciación.** Tomlinson (2008) define a la diferenciación como “la respuesta de un profesor a las necesidades del alumno” (p.1, traducido por autor).

**Diversidad.** El término diversidad ha ido evolucionando durante los últimos años, para el propósito de este estudio se la concibe como una característica intrínseca del ser humano que permite mejorar y enriquecer las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas como la definición de diversidad (García y Moliner, 2010).

**Educación Inicial.** Para el propósito de esta investigación se acogerá este término de la Ley Orgánica de Educación Intercultural que define al nivel de educación inicial como el proceso de acompañamiento que se brinda a los niños y niñas desde los tres años hasta los cinco años de edad, tomando en cuenta los aspectos cognitivo, afectivo, social y psicomotor para garantizar su desarrollo integral (Ministerio de Educación, 2014).

**Inclusión educativa.** Se utilizará la definición que plantea el Ministerio de Educación, que concibe a la inclusión como el proceso que permite identificar y atender las necesidades educativas de todos los estudiantes a través de la participación en el aprendizaje, el acceso a la educación de calidad y la igualdad de oportunidades (Ministerio de Educación, 2011).

**Institución particular.** En el Ecuador la institución educativa particular está administrada por personas naturales o jurídicas de derecho privado, en este establecimiento la educación puede ser confesional o laica, además tiene la autorización de cobrar pensiones y matriculas de acuerdo a lo que establece la Ley (Ministerio de Educación, 2011).

**Institución pública.** En la LOEI se concibe a la institución pública como el establecimiento educativo que brinda una educación escolarizada a niños, niñas, jóvenes y adultos, que ofrece una educación laica y gratuita. Estas instituciones cuentan con el financiamiento del Estado (Ministerio de Educación, 2011).

**Ley Orgánica de Educación Intercultural.** Ley ecuatoriana que se encarga de garantizar el derecho a la educación y determinar los principios y fines generales de su orientación en el sistema educativo (Ministerio de Educación, 2012).

**Percepciones.** En el campo de la psicología se define el término percepción como un proceso cognitivo de la conciencia, para el propósito del siguiente estudio se utilizará la definición desde el punto de vista antropológico que concibe a la percepción como una forma de conducta que se conforma a partir de estructuras ideológicas, culturales, sociales e históricas que permiten generar evidencias sobre la realidad (Vargas, 1994).

### **1.10 Presunciones del autor del estudio**

En este estudio se presume que las investigaciones realizadas en otros países extranjeros respecto al tema de inclusión educativa van a ser de utilidad para la fundamentación de este trabajo en el marco de nuestra realidad ecuatoriana. Además, la literatura latinoamericana ofrece contribuciones significativas sobre políticas públicas hacia la educación inclusiva. Los diversos informes emitidos por las organizaciones no gubernamentales referentes a la educación de calidad brindarán un soporte teórico a la presente investigación.

Se presume contar con la participación y colaboración de los docentes de las instituciones educativas seleccionadas al responder la encuesta de manera honesta y profesional, y de esta manera, cumplir con el cronograma previsto para el desarrollo del siguiente estudio.

### **1.11 Supuestos del estudio**

El autor del presente estudio supone que los docentes de las instituciones educativas enlazados directamente con el proceso de enseñanza- aprendizaje de los niños y niñas, son la fuente de información adecuada para la recolección de datos y análisis de los resultados. Por lo tanto, los docentes participantes serán parte del objeto de investigación.

En el siguiente capítulo se encuentra la revisión de literatura y la explicación de la metodología de investigación aplicada en el estudio.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1 Géneros de literatura incluidos en la revisión**

En esta sección se explica bajo qué principios se realizó la revisión de literatura. Primero, se explican los géneros que se consideraron y después se expone los pasos realizados y el formato en el cual se hizo la revisión.

#### **2.1.1 Fuentes**

La información de esta revisión de literatura proviene de revistas indexadas de educación, textos, documentos del Gobierno y el Ministerio de Educación, la LOEI y su reglamento general (Ley Orgánica de Educación Intercultural), informes y encuestas del progreso educativo del Ecuador, tesis de doctorado o maestría en educación, y políticas públicas sobre el tema de inclusión educativa. Para encontrar estos artículos se utilizó como recurso de búsqueda Google Académico, Google Libros y del Portal Jurídico Lexis.

En el proceso de revisión se encontró libros que aportan de gran manera al tema de estudio. Los artículos y publicaciones de la UNESCO (Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), Grupo FARO, y OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura) contribuirán significativamente para el desarrollo de esta investigación, ya que estas organizaciones realizan publicaciones académicas sobre el tema de inclusión educativa e indagaciones sobre este tema en América Latina. Además, se realizó una entrevista en la Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva del Ministerio de Educación para conocer más sobre la inclusión educativa ecuatoriana.

## **2.2 Pasos en el proceso de revisión de la literatura**

Para estructurar los pasos en la revisión de la literatura fue elemental seleccionar las palabras claves de la búsqueda, las que fueron: inclusión y exclusión educativa, actitudes de los profesores hacia la inclusión y marco legal educativo. Después, se realizó una lluvia de ideas acerca del tema y el posible esquema que se va a seguir. Además, para la generación de los temas se tomó la sugerencia de mi directora de tesis y las referencias de artículos de autores reconocidos en el campo de investigación sobre inclusión educativa como Rosa Blanco (2007), Mel Ainscow (2003) y Carol Ann Tomlinson (2008).

La selección de la literatura para este trabajo de investigación es de mucha importancia ya que no solamente verifica las fuentes de información, sino también aclara y sustenta con bases teóricas todas las ideas expuestas sobre el tema que se pretende estudiar.

## **2.3 Formato de la revisión de la literatura**

El formato que se va a seguir en el proceso de la revisión de la literatura está estructurado por temas. En primer lugar, se expone propiamente la estructura y organización de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, su reglamento y los acuerdos ministeriales. En segundo lugar, se explica el tema de la inclusión educativa desde un punto de vista histórico- conceptual. Por último, se desarrolla la perspectiva de la inclusión educativa en el marco nacional ecuatoriano.

## **2.4 Ley Orgánica de Educación Intercultural**

### **2.4.1 Introducción**

El 14 de enero del 2011 el Secretario General de la Asamblea Nacional del Ecuador certifica que el proyecto de la Ley Orgánica de Educación Intercultural

(LOEI) se sometió a dos debates según lo prevé el artículo 137 de la Constitución. El primer debate fue el 16 de diciembre de 2011 y el segundo debate se realizó del 09 de diciembre del 2010 al 11 de enero del 2011. Esto dio como resultado la promulgación y aprobación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural publicada en el Registro Oficial el 31 de marzo del 2011 como ley ecuatoriana (LOEI, 2011).

Los artículos que respaldaron la promulgación de la LOEI como sustento legal constitucional están basados en la educación como un derecho ineludible del ser humano que posee a lo largo de su vida. Este derecho debe ser garantizado por el Estado con el fin de alcanzar la igualdad y la inclusión social de las personas. Con respecto a las personas con discapacidad, se menciona que tienen derecho a recibir una educación que amplíe sus potencialidades logrando así su integración y participación en igualdad de oportunidades (LOEI, 2011). Por otro lado, se consideró también que para el cumplimiento del Plan del Buen Vivir, se establecerá que el Sistema Nacional de Inclusión y Equidad Social sea el organismo encargado de garantizar los derechos de la educación, los cuales deben ser guiados por principios de equidad, igualdad, interculturalidad, solidaridad y universalidad (LOEI, 2011).

La LOEI es la ley ecuatoriana encargada de regular la educación a través de principios, medidas y objetivos, con la finalidad de ofrecer a la ciudadanía oportunidades mayores de igualdad, cohesión e integración social. También, esta ley es la base en la que se rige el Sistema Educativo Nacional.

Asimismo reconoce el derecho a la educación, establece los parámetros generales que guían la educación del país en el marco del Buen vivir y la interculturalidad. Establece las normas para la estructura, los niveles y modalidades, modelo de gestión, el financiamiento y la cooperación de los protagonistas del Sistema Nacional de Educación (LOEI, 2011).

Las decisiones en el ámbito educativo se rigen por 24 principios generales, que son los fundamentos ideológicos, conceptuales y legislativos que sustentan la



actividad educativa. Sin embargo, el principio que más nos interesa conocer, para esta investigación, es el de equidad e inclusión que expone lo siguiente (Ley Orgánica Intercultural, 2011):

“La equidad e inclusión aseguran a todas las personas el acceso, permanencia y culminación en el Sistema Educativo. Garantiza la igualdad de oportunidades a comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos con necesidades educativas especiales y desarrolla una ética de la inclusión con medidas de acción afirmativa y una cultura escolar incluyente en la teoría y la práctica en base a la equidad, erradicando toda forma de discriminación” (p.10).

El principio de equidad e inclusión garantiza y asegura a todas las personas, independientemente de su condición económica, social y cultural, la facilidad de acceder, permanecer y culminar los servicios educativos. Brinda las mismas oportunidades a pueblos, naciones, comunidades y grupos con necesidades educativas especiales, con el fin de alcanzar una cultura escolar incluyente que busca la erradicación de sistemas segregados.

De igual forma, la presente ley tiene diferentes fines, sin embargo, los que se han visto que guardan mayor relación con la inclusión educativa son tres. El primer fin busca que las personas sean más participativas y que no se sientan atemorizadas al expresar su voz y opinión. También busca mayor nivel de colaboración y convivencia social de parte de la ciudadanía, con el fin de desarrollar una cultura de paz, democrática y solidaria. El segundo fin está centrado especialmente en el ser humano y su desarrollo integral, el cual contribuye a su autonomía e independencia y asegura el progreso individual y colectivo de las personas. Por último, el tercer fin busca que la comunidad educativa ecuatoriana progrese y alcance una mejor calidad de vida (LOEI, 2011).

Después de exponer los parámetros de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, se puede crear un vínculo con la pregunta de investigación, ya que este trabajo pretende analizar las percepciones de los docentes de nivel inicial sobre el planteamiento de la LOEI frente a la inclusión educativa. Es trascendental para los docentes tener una noción clara de la Ley ecuatoriana, que rige el Sistema Educativo Nacional a través de principios, fines, derechos y obligaciones para una correcta aplicación en la práctica educativa de todas las instituciones del país. Los diferentes componentes de la LOEI se irán desarrollando detenidamente a lo largo de este capítulo.

#### **2.4.2 Obligaciones del Estado respecto a la Educación**

El progreso educativo requiere la participación y cooperación de todos los actores educativos, por eso es sumamente importante conocer cuáles son las obligaciones del Estado, es decir, cual es el papel que desempeña respecto a la educación. La principal obligación del Estado es velar por el cumplimiento de los derechos, principios y fines constituidos en esta Ley, sin embargo, también tiene obligaciones adicionales.

De acuerdo con el propósito de la presente investigación se ha considerado tres obligaciones del Estado que tienen estrecha relación con la Educación Inclusiva. La primera consiste en asegurar el acceso a la educación, la cual debe ser imparcial, justa, inclusiva y autónoma (LOEI, 2011). La segunda indica que el Estado es el encargado de realizar y llevar a cabo las adaptaciones curriculares que se necesiten para garantizar la inclusión y permanencia dentro del régimen educativo, de las personas con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, adolescentes y jóvenes embarazadas (LOEI, 2011). Por último, la tercera consiste en asegurar que todas las instituciones educativas desarrollen la participación, la inclusión y equidad, igualdad de género y el cumplimiento de derechos (LOEI, 2011).

### 2.4.3 Derechos y Obligaciones de los Estudiantes

Así como el Estado cumple con una función importante para el desarrollo de la educación, de igual forma los estudiantes. Estos son considerados como agentes principales del proceso educativo y son el centro de la educación (LOEI, 2011). Los estudiantes tienen derecho a ser tratados con justicia, dignidad y sin discriminación, y a ser respetados de acuerdo a su diversidad cultural, social, sexual, lingüística y sus convicciones políticas y religiosas (LOEI, 2011).

Todos los estudiantes deben *“Recibir apoyo pedagógico y tutorías académicas de acuerdo con sus necesidades”* (LOEI, 2011, art.7). El sistema educativo debe responder a las necesidades personales, sociales y académicas de cada estudiante respetando sus características individuales y reconociendo la autenticidad de cada ser humano.

Además, se reconoce que los estudiantes, en especial las personas con discapacidad, adolescentes o mujeres embarazadas, deben contar con ofertas educativas flexibles y alternativas que aseguren su inclusión y permanencia en el sistema educativo. Como se menciona en el siguiente artículo (LOEI, 2011): *“Contar con propuestas educacionales flexibles y alternativas que permitan la inclusión y permanencia de aquellas personas que requieran atención prioritaria, de manera particular personas con discapacidades, adolescentes y jóvenes embarazadas.”* (p.13)

De acuerdo con este artículo, es necesario implementar en nuestro sistema escolar modelos educativos flexibles que surgen de la búsqueda de inclusión y permanencia de las personas con desventajas económicas y situaciones de vulnerabilidad, como es el caso de las personas discapacitadas, de etnias minoritarias y de áreas rurales. Los modelos educativos flexibles ayudan a que las personas que tengan limitaciones excepcionales se sientan integradas social y académicamente en el servicio educativo para que puedan llevar una

vida de manera normal. La mejor forma de garantizar la cobertura, permanencia, equidad y logros académicos es poniendo en marcha alternativas nuevas de aprendizaje que beneficien a toda la comunidad escolar.

Los modelos educativos flexibles son alternativas pedagógicas utilizadas para trabajar con poblaciones diversas o grupos vulnerables, para lo cual se necesita diversos medios, por ejemplo, es necesario que el docente se capacite en el modelo a seguir. También es indispensable contar con materiales didácticos como libros, guías y módulos relacionados con el modelo de trabajo y además se necesita establecer instrumentos de evaluación (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

Después de exponer los derechos de los estudiantes en la ley de educación, es necesario también conocer sus obligaciones. Es responsabilidad de los estudiantes, acudir a clases regularmente y realizar todas las tareas relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje, a menos que sea un caso de situación de vulnerabilidad que demande de horarios flexibles (LOEI, 2011).

Los estudiantes deben participar activamente en los procesos internos y externos de evaluación. Además, deben procurar la excelencia académica y mostrar transparencia en la elaboración de sus trabajos (LOEI, 2011).

Es indispensable que los estudiantes cuiden apropiadamente las instalaciones de la institución a la que asisten, haciendo buen uso de los medios físicos y los materiales que reciben (LOEI, 2011).

Por último, los estudiantes deben dar un buen trato a sus compañeros y deben respetar la opinión de los demás. No puede existir ningún tipo de discriminación dentro de la comunidad educativa (LOEI, 2011).

A continuación, se exponen los derechos y obligaciones de los docentes en la ley educativa ya que se mencionan aspectos acerca de la capacitación y formación docente y la atención a la diversidad.

#### **2.4.4 Derechos y Obligaciones de los Docentes**

La participación del personal docente es esencial para el desarrollo integral de los estudiantes y el progreso de la sociedad. Las funciones que el maestro desempeña en el aula constituyen el principio fundamental para la solución de problemas y el desarrollo de las potencialidades de los alumnos (LOEI, 2011). Por ello, es importante que los maestros se sientan satisfechos con el sistema educativo del país y el cumplimiento de sus derechos.

La Ley estipula que los docentes tienen derecho a recibir gratuitamente cursos de desarrollo profesional, capacitación, actualización y formación permanente según sus necesidades y las del sistema educativo a fin de que mejoren su nivel pedagógico y académico. Asimismo, los docentes pueden expresar libremente sus opiniones y posturas frente a la educación, expresándola siempre con respeto según la Constitución de la República del Ecuador (LOEI, 2011).

Si bien es cierto que los docentes tienen derechos que deben ser respetados también es cierto que deben cumplir con ciertas obligaciones para ofrecer un servicio de calidad a los estudiantes. De acuerdo a la Ley, los docentes deben evaluar a cada estudiante de acuerdo a sus características individuales, lingüísticas y culturales, e informarles sobre el resultado de las evaluaciones con argumentos pedagógicos. Además, los docentes deben apoyar y monitorear el progreso de los estudiantes para superar los problemas de aprendizaje y favorecer el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas (LOEI, 2011).

De igual manera, es responsabilidad de los docentes elaborar las adaptaciones curriculares adecuadas para responder las necesidades de cada uno de sus estudiantes dentro y fuera del aula de clase, para que ellos se sientan seguros en su medio natural y puedan aprender sin ningún tipo de limitaciones de índole social, cultural y educativa (LOEI, 2011). Con respecto a los puntos anteriores, se establece también como obligación del docente la siguiente (LOEI, 2011):

Elaborar y ejecutar, en coordinación con la instancia competente de la Autoridad Educativa Nacional, la malla curricular específica, adaptada a las condiciones y capacidades de las y los estudiantes con discapacidad a fin de garantizar su inclusión y permanencia en el aula (p.15).

Finalmente, como ya se han expuesto los derechos y las obligaciones de los docentes, se continúa con el análisis del capítulo sexto de la LOEI que hace referencia a las necesidades educativas especiales.

#### **2.4.5 Necesidades educativas específicas de los estudiantes**

En el artículo 47 de la LOEI se mencionan los derechos de las personas con discapacidad en cuanto a la educación. Se expresa claramente que tanto la educación formal como la no formal deben responder a las necesidades educativas especiales de cada individuo en el ámbito cognitivo, social y emocional (LOEI, 2011).

Las autoridades a cargo del Sistema Nacional de Educación deben evitar que las necesidades educativas especiales se conviertan en un impedimento para acceder a la educación. Además el Estado debe asegurar la inclusión e integración de estas personas en las instituciones educativas, eliminando obstáculos en el aprendizaje (LOEI, 2011).

Se menciona también en el artículo 47 que todos los estudiantes tienen que ser evaluados, para poder conocer sus necesidades educativas y las particularidades de la educación que necesitan. Asimismo el sistema educativo debe promover atención temprana a problemas de aprendizaje para mejorar el desempeño y evitar la exclusión escolar de estas personas (LOEI, 2011).

El artículo también señala que todas las instituciones educativas tienen la obligación de recibir a todas las personas con discapacidad, de crear adaptaciones físicas y apoyos pedagógicos de acuerdo a sus necesidades; y a proporcionar capacitaciones a los docentes acerca de metodología y evaluación para trabajar con niños con discapacidad, a fin de alcanzar una educación de calidad (LOEI, 2011).

Una vez analizada la estructura de la LOEI, que especifica lo que los docentes deben cumplir, es necesario también mencionar el Reglamento General de esta ley, que da a conocer el procedimiento de cómo se debe efectuar las ordenanzas que son planteados por la LOEI.

## **2.5 Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural**

### **2.5.1 Componentes**

El Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural entró en vigencia a partir del 26 de julio del 2012. El presente documento tiene varios capítulos referentes a la educación en general, sin embargo, con el fin de aportar al tema de esta investigación se tomó en cuenta sólo los artículos relacionados a la inclusión educativa.

Este reglamento presenta las normas y reglas dictadas por la autoridad a cargo para la ejecución de la LOEI. En primer lugar, indica las tareas educativas que se deben cumplir dentro del Sistema Nacional de Educación y los organismos encargados de efectuarlas. Por tanto, existen Direcciones Distritales encargadas de mejorar la calidad de los servicios educativos a fin de alcanzar

una educación equitativa e inclusiva. En segundo lugar, señala la obligatoriedad del currículo nacional y la realización de las adaptaciones curriculares según las particularidades de cada establecimiento educativo, como es el caso de las instituciones que reciben niños con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad (Ministerio de Educación, 2012).

No obstante, para profundizar más en el tema de inclusión educativa se ha desarrollado específicamente el capítulo sexto de este reglamento titulado *La educación para personas con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas o no a la discapacidad*, que se presenta a continuación. (Ministerio de Educación, 2012).

### **2.5.2 Educación para las personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad**

Según el reglamento de la LOEI la Autoridad Educativa Nacional garantiza el derecho a la educación y atención a las personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad en cualquier tipo de establecimiento (Ministerio de Educación, 2012). De acuerdo con el Ministerio de Educación se consideran estudiantes con necesidades educativas especiales a “aquellos que requieren apoyo o adaptaciones temporales o permanentes que les permitan o acceder a un servicio de calidad de acuerdo a su condición” (Reglamento General de la LOEI, 2012, art.228). Las herramientas de apoyo deben ser de aprendizaje, acceso y comunicación.

Las necesidades educativas especiales que no están asociadas a la discapacidad son las dificultades de aprendizaje como dislexia, déficit de atención, trastornos de conducta, entre otras limitaciones, las situaciones de vulnerabilidad y las capacidades intelectuales por encima de lo normal (Ministerio de Educación, 2012). Por otra parte, las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad son las discapacidades intelectuales,



auditivas, visuales o mentales. Además, los trastornos del desarrollo como autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, entre otros (Ministerio de Educación, 2012).

Cada institución puede adaptar los mecanismos de evaluación de dichos estudiantes de acuerdo a sus necesidades y conforme a la normativa del Nivel Central de Autoridad Educativa Nacional. La promoción de estos estudiantes se evalúa de acuerdo a las adaptaciones curriculares de cada caso en particular (Ministerio de Educación, 2012).

Además del Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, existe un acuerdo ministerial que habla específicamente de la Educación Inclusiva. Este documento señala el concepto, los objetivos, las funciones de los establecimientos de educación escolarizada ordinaria en la tarea inclusiva, las responsabilidades del equipo de trabajo de las instituciones frente a la inclusión educativa y las funciones de las Unidades de Apoyo a la inclusión. El mismo que se detalla seguidamente en esta revisión.

## **2.6 Acuerdo Ministerial**

### **2.6.1 Antecedentes**

El artículo 24 de la Convención Internacional de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad, que se encuentra también en el Acuerdo Ministerial, aprobado el 13 de diciembre de 2006. Este artículo contempla la igualdad de oportunidades, el derecho a recibir una educación de calidad y de pertenecer a un sistema educativo inclusivo. El mismo que promueve el desarrollo del potencial humano, reforzando su autoestima y habilidades a fin de alcanzar una sociedad equitativa (Naciones Unidas, 2011, art.24).

En base a los puntos expresados inicialmente se expide el Acuerdo Ministerial 0295-13 publicado el 15 de agosto de 2013. Este convenio establece la Normativa aplicable en todas las instituciones del Sistema Nacional de Educación para la atención a los estudiantes con diferentes necesidades educativas especiales (Acuerdo Ministerial 0295-13).

La presente normativa regula los componentes del Sistema Nacional de Educación para brindar atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad. A través de la creación de las Instituciones Educativas Especializadas (IEE), las Unidades de Apoyo a la Inclusión (UDAI) y los establecimientos educativos ordinarios (Acuerdo Ministerial 0295-13, art.2).

Según el artículo 11 de esta normativa, la educación inclusiva es un proceso que determina las necesidades especiales de todos los estudiantes y a la vez genera soluciones a las mismas por medio de la mayor participación educativa, cultural y social, con el objeto de disminuir la exclusión en la educación (Acuerdo Ministerial 0295-13, art.11). Además, la educación inclusiva requiere nuevos enfoques, estrategias educativas innovadoras y modificaciones en contenidos que deben ser provistos por todos los establecimientos y en todos los niveles educativos (Acuerdo Ministerial 0295-13, art.11).

Existen tres objetivos mencionados en la presente normativa acerca de la inclusión educativa que deben cumplirse y son los siguientes: (1) Impulsar el respeto, la solidaridad y la tolerancia a la diversidad para una convivencia plena, (2) Eliminar todas las barreras de aprendizaje respecto a infraestructura, recursos didácticos, currículo, docentes y contexto, e (3) Incorporar ciudadanos independientes a la sociedad, capaces de desenvolverse en el ámbito social y laboral (Acuerdo Ministerial 0295-13, art.12).

De acuerdo con esta normativa la educación inclusiva debe ser vista como una responsabilidad que tienen que cumplir todas las instituciones para asegurar

de esta forma la admisión de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad a cualquier tipo de institución. Además estos mismos establecimientos son responsables de corroborar con los propósitos de la cultura inclusiva y de crear un vínculo educativo entre docente y estudiante, respetando las características individuales de los estudiantes en el sistema escolar (Acuerdo Ministerial 0295-13, art.13).

Se determina la inclusión de un estudiante al sistema educativo, en las instituciones públicas a través de la evaluación de la UDAI (Unidad de Apoyo a la Inclusión), y en las instituciones privadas por medio de centros psicopedagógicos particulares. Los instrumentos determinados para tal efecto son aquellos establecidos por la Dirección Nacional de Educación Especial e Inclusiva, y aprobados por la Subsecretaría de Coordinación Educativa (Acuerdo Ministerial 0295-13, art.13).

Por otro lado, el Acuerdo Ministerial señala que los establecimientos educativos de educación escolarizada ordinaria deben cumplir con las siguientes funciones: (a) asegurar el acceso, permanencia y culminación de los servicios educativos de los estudiantes con necesidades educativas especiales, (b) elaborar adaptaciones curriculares de acuerdo a la necesidad de cada estudiante, (c) sugerir a los estudiantes con problemas de aprendizaje a las UDAI para que sean evaluados y diagnosticados, y (d) crear programas educativos que orienten a los padres de familia de aquellos estudiantes (Acuerdo Ministerial 0295-13, art.14).

Asimismo, el Acuerdo menciona que los directivos y el personal docente de establecimientos educativos, tiene determinadas responsabilidades. Estas se pueden encontrar detalladas en la Tabla 1.

Tabla 1. Funciones del talento humano en las instituciones ordinarias.

---

Funciones de los directivos y docentes frente a la inclusión educativa

---

Los directivos son responsables de hacer cumplir a cabalidad las disposiciones emitidas acerca de la educación inclusiva.

Fomentar la cultura inclusiva, elaborar adaptaciones curriculares en el aula, responder a las necesidades de los estudiantes, respetar a sus estudiantes y fomentar la igualdad de oportunidades.

Crear un ambiente seguro y confiable para que todos los estudiantes participen en el proceso de aprendizaje.

Responder a los intereses educativos de los estudiantes

Promover un ambiente favorable para la participación

Identificar las fortalezas y debilidades de cada estudiante para promover su aprendizaje y apoyar su participación dentro y fuera del aula de clase.

---

Adaptado de: Ministerio de Educación. (2013).

En cambio los pedagogos de apoyo para los estudiantes con necesidades educativas especiales promueven el aprendizaje, en especial de aquellos niños con discapacidades que son incluidos en establecimientos ordinarios. En las instituciones públicas los pedagogos de apoyo son seleccionados según los requerimientos de la Dirección Nacional de Educación Especial e Inclusiva (Acuerdo Ministerial 0295-13, art.16).

Con respecto a la propuesta curricular las instituciones ordinarias deben realizar las adaptaciones curriculares para los estudiantes con necesidades educativas especiales, las cuales deben ser flexibles como lo manifiesta el principio de flexibilidad de la LOEI con el fin de garantizar una mejor atención. En las adaptaciones curriculares se modifica los objetivos y contenidos, la metodología, los recursos, la temporalidad de los aprendizajes y la evaluación. Las actividades curriculares tienen que permitir que el estudiante sea capaz de generar su propio conocimiento a través de la experimentación y el descubrimiento. Los contenidos de estudio deben facilitar el refuerzo del conocimiento y la resolución de conflictos cotidianos. Asimismo, las

adaptaciones curriculares serán realizadas de acuerdo al *Documento Individual de Adaptaciones Curriculares* (DIAC) elaborado por las UDAI (Acuerdo Ministerial 0295-13, art.17).

Según esta normativa, la evaluación es un instrumento fundamental para la atención e inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales. A partir de la evaluación se realiza las diferentes modificaciones a los contenidos y estrategias de aprendizaje, y se diseña las adaptaciones curriculares. Para realizar el diseño de las evaluaciones se debe considerar la normativa de las instituciones, y los estilos de aprendizaje de los estudiantes. En el caso de los estudiantes con discapacidad se debe tomar en cuenta para la evaluación los recursos tecnológicos y no tecnológicos específicos para cada discapacidad (Acuerdo Ministerial 0295-13, art.18).

Por último, se consideran miembros activos de la inclusión escolar a las familias y a la sociedad, responsables de promover y defender las políticas inclusivas en los establecimientos educativos y contextos sociales. Los padres de familia deben velar por la inclusión educativa de sus representados. Además, se pueden proponer nuevas prácticas para la inclusión educativa, siempre que se respeten los proyectos del talento humano de las instituciones y se considere el contexto (Acuerdo Ministerial 0295-13, art.18).

### **2.6.2 La Unidad de Apoyo a la Inclusión (UDAI)**

La UDAI es un servicio especializado creado para la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales, en el que se realiza la evaluación, asesoramiento, ubicación e intervención psicopedagógica en los servicios educativos, en todas las modalidades y niveles del sistema escolar. La misión de este organismo es facilitar la inclusión de los niños y niñas con necesidades educativas especiales (Acuerdo Ministerial 0295-13, art.20).

Estas Unidades de Apoyo cuentan con un equipo multidisciplinario, encargado de brindar apoyo psicopedagógico a los establecimientos educativos que tienen estudiantes con necesidades educativas especiales a fin de impulsar la inclusión educativa ecuatoriana (Acuerdo Ministerial 0295-13, art.21). Las UDAI están disponibles a nivel distrital, sin embargo, si existe mayor demanda en un sector se puede contemplar la posibilidad de crear equipos suplementarios (Acuerdo Ministerial 0295-13, art.22).

El equipo de trabajo de la UDAI está constituido por dos psicólogos, dos pedagogos, un psicólogo clínico, dos terapeutas de lenguaje y un terapeuta ocupacional. Los perfiles del talento humano son establecidos por la Dirección Nacional de Educación Especial e Inclusiva (Acuerdo Ministerial 0295-13, art.23).

Las UDAI ofrecen sus servicios para favorecer la inclusión y los procesos educativos de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociados o no a la discapacidad. Las funciones de las UDAI se detallan en la Tabla 2 a continuación (Acuerdo Ministerial 0295-13, art.24):

Tabla 2. Funciones de las unidades de apoyo a la inclusión

Funciones de las UDAI
Evaluar el estilo de aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales con el fin de identificar, orientar y asesorar los programas que se dan en la educación inclusiva. Se debe considerar para la evaluación los criterios pedagógicos, psicológicos, psicoanalíticos y lingüísticos, para un mejor progreso del desarrollo educativo.
Brindar la ayuda pertinente a las características de cada estudiante y dar seguimiento de su avance a través del uso de fichas técnicas.
Diseñar el Documento Individual de Adaptaciones Curriculares (DIAC), para que los docentes puedan aplicarlo correctamente.
Comunicar a los padres de familia y docentes sobre los resultados de la evaluación aplicada a dichos estudiantes.
Instruir a los docentes sobre la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales.
Fomentar la cultura inclusiva en la comunidad educativa.
Facilitar a los maestros estrategias nuevas sobre evaluación diferenciada y adaptación curricular dentro y fuera del aula.

Adaptado de: Ministerio de Educación. (2013).

Para finalizar, la UDAI y las IEE son los organismos que pueden determinar si un estudiante con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad accede o se cambia a un establecimiento de educación regular o especializada (Acuerdo Ministerial 0295-13, art.25).

Cabe recalcar que la existencia de la UDAI es indispensable para permitir la inclusión educativa de los niños y niñas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad en todas las instituciones. Estas unidades de apoyo a la inclusión favorecen el desarrollo de una cultura inclusiva, además involucran a los directivos docentes y padres de familia a formar parte de ella. El trabajo que la UDAI realiza ofrece a los estudiantes con necesidades educativas especiales el apoyo psicopedagógico necesario para su plena inclusión dentro del sistema

educativo con el fin de brindarles una educación de calidad con igualdad de oportunidades enfocadas en el modelo del plan del Buen Vivir.

## **2.7 Inclusión educativa**

### **2.7.1 Historia**

Según Mel Ainscow (2005), la idea de educación inclusiva surgió hace aproximadamente 10 años en la Conferencia de Salamanca en 1994. Este ha sido uno de los documentos internacionales más significativos en el campo de las necesidades educativas especiales, pues sostiene que las escuelas regulares que fomentan prácticas inclusivas son las más efectivas a la hora de combatir las actitudes discriminatorias, desarrollar culturas inclusivas y alcanzar la educación para todos. Además, esta clase de escuela puede brindar a la mayoría de sus estudiantes una educación efectiva y mejorar la eficiencia en el sistema educativo (Ainscow, 2005, traducido por autor).

En 1999 se publicó un artículo de Rosa Blanco llamado *Hacia una escuela para todos y con todos*, en el que se menciona que la sociedad excluye a las personas por distintas razones: sexo, religión, cultura, nivel económico, capacidad intelectual, etc. También señala que, lo más vergonzoso es que la educación que supone ser una herramienta transformadora para el cambio de sociedades más justas y equitativas acentúa las condiciones de desventaja. Es por esta razón, que en ese tiempo existían en el mundo muchos niños y niñas excluidas de la educación desde temprana edad. Además, en América Latina la educación no compensa la desventaja social de los grupos más vulnerables y marginales, sino que por el contrario crea más barreras entre los grupos más y menos favorecidos (Blanco, 1999).

Esa misma realidad se percibe años más tarde, como indica el artículo de Rosa Blanco (2011) titulado *Educación inclusiva en América Latina y el Caribe*. Según este documento la región de América Latina y el Caribe se caracterizan



por la mala distribución de los recursos materiales y por tener sociedades altamente segmentadas. Debido a la segmentación, no se ha logrado que los sistemas educativos ofrezcan mayores oportunidades y que reduzcan las desigualdades sociales que se requieren para asegurar las condiciones básicas para el aprendizaje y para que la educación sea exitosa (Blanco, 2011).

A pesar de que aún persisten situaciones de desventaja e injusticias sociales, se debe mencionar que en las últimas décadas ha habido significativos avances en el acceso a la educación. Ha incrementado la cobertura en la educación de la primera infancia, factor esencial para una mayor equidad y realización de caminos satisfactorios, esto refleja señales alentadoras de progreso (Blanco, 2011). Asimismo Mittler (2000), dice que se han generado actividades en ciertos países para mejorar las políticas y prácticas inclusivas (Mittler, 2000, citado en Ainscow, 2005). Para avanzar hacia sistemas educativos más justos se debe comenzar primero por la construcción de sociedades más justas. Sociedades en las que se garantice a todas las personas una educación de calidad a través de escuelas que eduquen estudiantes de diferentes contextos sociales, culturales y condiciones de vida (Blanco, 2011).

Por último, Maslow dice que cuando la filosofía del hombre cambia, no solamente se generan cambios en su filosofía política, económica, ética y educativa sino en todas las concepciones del mundo humano (Maslow, 1968, citado en Verdugo, 2003). Las palabras de Maslow sirven para discutir algunos conceptos utilizados al hablar de niños con necesidades educativas especiales, los cuales hace pocos años atrás eran segregados y excluidos del sistema escolar por no ser "normales". De la marginación y el desinterés iniciales que estos niños recibían, al no poder acceder a la escuela, al no ser tratados con igualdad y al ser discriminados por la sociedad se pasó a la Educación Especial, y vista la segregación y el fracaso de las escuelas especiales de no poder cumplir con la meta que se proponían, educar personas capaces de desenvolverse en la vida y de incluirse en la sociedad, surge la normalización e

integración de las personas más desfavorecidas, lo que posteriormente dio lugar a lo que hoy se conoce como inclusión educativa (Verdugo, 2003).

### **2.7.1.1 ¿Qué es la integración?**

La integración está ligada al principio de normalización, es decir, permite que las personas con discapacidad participen en todos los espacios de la sociedad contando siempre con el apoyo en áreas de educación, salud, empleo y cultura, con el propósito de alcanzar la equidad y el reconocimiento de sus derechos. La integración educativa pretende alcanzar una educación de calidad para todos, equilibrada, amplia y sin ningún tipo de restricción. En ocasiones, el concepto de integración suele confundirse, pues se la visualiza como un fin que busca solamente la integración social, sin embargo, la integración no es un fin sino un medio utilizado para lograr que las personas se integren y reciban una mejor educación que no sea enfocada solo en la rehabilitación de sus dificultades sino en su pleno desarrollo (Rosa Blanco, 1999). La integración es un proceso activo que se adapta a las situaciones de cada país de acuerdo a las características individuales de la población. Existen diferentes tipos de integración, como plantea el Informe de Warnock mencionado a continuación (Warnock, 1979, citado en Blanco, 1999, p.5):

**Integración física:** cuando se crean clases de educación especial en una escuela común pero con una organización totalmente independiente, compartiendo lugares como el patio o el comedor

**Integración social:** Clases de educación especial en la escuela común compartiendo algunas actividades extraescolares.

**Integración funcional:** Los alumnos con necesidades educativas especiales participan a tiempo total o parcial en las actividades comunes y se incorporan como uno más en las escuelas.

### **2.7.1.2 ¿Por qué surge la integración?**

La integración se inició en diferentes países en los años 60, con un movimiento social de lucha que defendía los derechos, la justicia y la igualdad, especialmente de los individuos más vulnerables. El fundamento principal era que todos tienen derecho a educarse, integrarse y participar en la sociedad como se encuentra consagrado en la Declaración de Derechos Humanos y reiterado en diversas políticas educativas internacionales (Blanco, 1999). En la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales en Salamanca (1994) surge el principio de integración, que requiere la necesidad de trabajar hacia una escuela para todos, es decir, todas las escuelas deben atender a todos los niños independientemente de sus condiciones. La integración promueve la igualdad de oportunidades, dar a cada persona lo que necesita de acuerdo a sus características individuales, además representa la calidad de la educación no solo para los alumnos con necesidades educativas especiales sino para todos, pues desarrolla valores de solidaridad, respeto y tolerancia (Rosa Blanco, 1999).

### **2.7.1.3 Integración frente a inclusión**

En la sociedad actual se ha comenzado a utilizar la expresión “inclusión” sin conocer realmente su significado, lo que ha llevado a la creación de concepciones erróneas. Se ha utilizado el término “integración” como sinónimo de inclusión cuando en realidad las dos parten de concepciones totalmente distintas. En primer lugar, la integración está enfocada más a la participación de las personas con algún tipo de discapacidad, a la educación especial y su transformación. La integración también busca modificar las condiciones de la vida escolar aunque lo que hace es solamente trasladar el enfoque educativo de la escuela especial que consiste en reintegrar a las personas y prestar apoyo necesario a los excluidos, es decir, su énfasis está en la adaptación de la enseñanza de los niños integrados (Blanco, 1999). En segundo lugar, la inclusión comunica con mayor claridad lo que la sociedad busca en la

actualidad “una educación de calidad para todos”. El concepto de inclusión es mucho más amplio que el de integración pues no solo hace referencia a un grupo determinado de personas sino que se refiere a la educación general de todos los estudiantes. Es decir, la inclusión significa que todos los niños y niñas independientemente de sus condiciones y necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad aprendan juntos y reciban una educación libre de discriminación y exclusión (Rosa Blanco, 1999).

### **2.7.2 ¿Qué es la inclusión?**

En el documento Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos (Ainscow, 2003) se define a la inclusión en base a cuatro elementos claves. Estos son los siguientes:

La inclusión es un proceso que busca dar respuesta a la diversidad a través de nuevas alternativas de cambio y mejora. No simplemente espera al cumplimiento de determinados objetivos, sino que reconoce que la labor en la práctica educativa nunca termina. La inclusión enseña a aprender de la diferencia y convivir con ella, de modo que ésta sea vista como un estímulo positivo para el aprendizaje de todas las personas (Ainscow, 2003).

La inclusión ayuda a identificar y eliminar todas las barreras a través de la recopilación y evaluación de información con el fin de crear políticas y prácticas más inclusivas. La información recopilada es utilizada como medio de resolución de problemas (Ainscow, 2003)

La inclusión es asistencia, participación y rendimiento. La asistencia se refiere al lugar de aprendizaje, la presencia y puntualidad de los estudiantes. La participación se refiere a la calidad de experiencia a la que los estudiantes están expuestos y a su opinión; y el rendimiento se refiere al desempeño de los estudiantes a lo largo del proceso escolar (Ainscow, 2003).

La inclusión brinda una atención especial al grupo de estudiantes con mayor vulnerabilidad, aquellos que están considerados en el riesgo de marginación, exclusión y fracaso escolar (Ainscow, 2003).

Estos cuatro elementos sirvieron para crear una definición de inclusión que puede ser usada de acuerdo a la circunstancia, cultura e historia de cada país. En otro texto, el concepto de inclusión se refiere al proceso de participación e igualdad de todos los miembros de la sociedad en los aspectos económicos, políticos, culturales y educativos. La inclusión se relaciona con la equidad, la integración y la justicia (Escribano, 2013). Según Gil (2009), la inclusión es un proceso que determina que todas las personas tengan las mismas oportunidades y los recursos necesarios para ser miembros activos de la comunidad a la que pertenecen (Gil, 2009, citado en Escribano, 2013).

De acuerdo con Climent (2009) la inclusión se define en base a los siguientes puntos:

Inclusión en relación a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales.

Inclusión como medio para responder a los problemas de conducta.

Inclusión como medio para atender a los grupos con mayor peligro de exclusión.

Inclusión como el desarrollo de una escuela común para todos, no selectiva.

Inclusión como una filosofía de educación.

Es decir, la inclusión está ligada al derecho de que todos los niños, niñas y jóvenes independientemente de su condición pueden acceder a la educación. También permite la participación de toda la comunidad educativa (estudiantes,

profesor y familia), y el éxito de los estudiantes a lo largo de la vida escolar (Climent, 2009, citado en Escribano, 2013).

A continuación, se presentan los conceptos que guardan estrecha relación con la valoración del término inclusión para posteriormente definir el concepto de inclusión educativa.

#### **2.7.2.1 Conceptos relacionados con la inclusión: calidad de vida, participación, diversidad y accesibilidad.**

El concepto de calidad de vida se relaciona con el concepto de inclusión pues se centra en la atención a las personas y en los avances significativos que ayudan para su mejora (Escribano, 2013). Este concepto hace referencia al acceso a la educación, pero no a cualquier tipo de educación sino a una de calidad, en donde el trato a las personas sea justo. En consecuencia, existirá un mayor y mejor progreso social.

El concepto de participación está relacionado con la inclusión pues se centra en la participación de todas las personas sin excluir a ninguna. La participación debe ser activa, real y transformadora, es decir, que los estudiantes deben expresar su opinión y voz en todos los momentos de su acto educativo (Escribano, 2013).

El concepto de diversidad se centra en que cada individuo es único y ha de poseer características personales, culturales, sociales, de religión, de género, étnicas y lingüísticas propias que deben respetarse (Escribano, 2013). Supone el hecho de que en alguna etapa de la vida todos hemos tenido alguna dificultad al momento de aprender o socializar con alguien, lo que hace que cada uno de nosotros nos distingamos del resto de la gente. La diferencia brinda siempre oportunidades nuevas de aprendizaje.

El concepto de accesibilidad se ha vinculado con el ambiente físico, es decir, la infraestructura del lugar. Según Mareño, Masuero y Beltramone (2007) los espacios deben cumplir con cuatro requisitos básicos para ser utilizados por todas las personas. Tienen que ser autónomos, seguros, cómodos y equitativos (Escribano, 2013).

### **2.7.2.2 Concepto de inclusión educativa**

Después de haber explicado los conceptos relacionados con la inclusión, se definirá el concepto de inclusión educativa acogido por distintos autores.

En el texto de Escribano (2013) sobre la educación inclusiva y el profesorado inclusivo se menciona el concepto de inclusión educativa desde el punto de vista de distintos autores. Según Parilla (2002), significa participar activamente en la sociedad, en el aprendizaje y en la escuela. Echeita y Sandoval (2002) mencionan que todos los individuos se benefician de la educación, ya que es un derecho universal de todas las personas y no únicamente de aquellos sujetos con necesidades educativas especiales. Como se mencionó anteriormente la inclusión se refiere a la participación, por lo que para Barton (2004) señala que la educación inclusiva no solamente alude a la mera incorporación de los alumnos con discapacidad al sistema escolar común, al contrario, su objetivo es analizar el cómo, dónde, por qué y con qué razones educamos a todos los estudiantes y así promover como política educativa la igualdad de oportunidades (Escribano, 2013).

Según Fonseca (2002), la inclusión educativa es aprender de la diferencia utilizando factores inclusivos referentes a la participación, el compromiso real y la colaboración social. Para Tomas y Loxley (2007), se vincula más con la teoría política que con la sociología, pues es lo que se quiere alcanzar de la educación de manera global. La UNESCO (2007) define a la inclusión educativa como el proceso que se utiliza para responder a la diversidad de cada estudiante que a la vez requiere de cambios en el contenido, los enfoques

y las estrategias de enseñanza. Reconoce la responsabilidad del sistema educativo de brindar las mismas oportunidades de igualdad y calidad. Para finalizar con este apartado, se considera también el concepto de Ainscow (2008) sobre inclusión educativa, refiriéndose a la misma como el proceso que incrementa la participación de los estudiantes en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas y que a la vez reduce la exclusión y las barreras de aprendizaje (Escribano, 2013).

En conclusión, luego de haber explicado el concepto de inclusión educativa desde el punto de vista de distintos autores se puede observar que existen tres aspectos esenciales para alcanzar una plena inclusión. El primer aspecto es la participación, el segundo aspecto es la calidad en la educación, y el tercer aspecto es la igualdad de oportunidades.

Es trascendental la participación activa en la sociedad, en el aprendizaje y en la escuela puesto que a través de ella se aprende de la diferencia. Debe existir el compromiso social y la cooperación de todos los actores del proceso educativo. La educación inclusiva es un trabajo de todos, si se quiere desarrollar una sociedad justa y democrática.

Es un derecho de todos los seres humanos, sin excepción alguna, recibir una educación de calidad. La educación representa un beneficio para todos los sujetos y no únicamente para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales. Se debe tomar en cuenta que la calidad no está relacionada con el simple hecho de insertar a un alumno al sistema escolar, al contrario, involucra realizar modificaciones en las estructuras educativas para poder responder a la diversidad de manera efectiva.

Por último, con la educación inclusiva se pretende brindar las mismas oportunidades a todos los individuos con el fin de eliminar todo tipo de exclusión y discriminación. No deben existir barreras de aprendizaje, esto quiere decir que todos los estudiantes independientemente de su condición deben acceder a una educación igualitaria.



Partiendo del concepto de inclusión educativa y luego de haber analizado los factores que caracterizan una verdadera inclusión, a continuación se explica los pasos que se necesitan para impulsar el desarrollo de escuelas inclusivas.

### **2.7.2.3 ¿Cómo promover escuelas inclusivas?**

Existen varios pasos para la creación de aulas inclusivas, mencionados a continuación:

El primer paso para el desarrollo de aulas inclusivas es conseguir el compromiso y la cooperación del maestro para alcanzar una educación global para todos los estudiantes (Pujolàs, 2011). Sin embargo, la mayor parte de programas que se ofrecen a los maestros como parte de su formación docente no tienen información actualizada de lo que verdaderamente significa la inclusión plena, sino que, en muchas ocasiones lo que fomentan es el rechazo y la exclusión de algunos estudiantes (Stainback, 2001). Por ello, es necesario hacer todos los esfuerzos posibles para comprometer a los maestros a la plena inclusión, desarrollando la idea de aceptación de los alumnos antes excluidos como sujetos valiosos de la sociedad y la escuela (Stainback, 2001).

La capacitación docente es sumamente importante. Con esa finalidad es esencial que se ponga a disposición de ellos algunos videos, seminarios y cursos de actualización permanente, a la vez de exponerlos a conversaciones formales e informales con personas expertas en el tema de inclusión, y darles la oportunidad de conocer a sus estudiantes (Stainback, 2001). La formación profesional del docente es indispensable para responder a las diferencias grupales e individuales de sus estudiantes, además que la actitud positiva del maestro permite que los alumnos aprendan a convivir juntos, alcanzando así sociedades más justas y menos discriminadoras (Rosa Blanco, 2005).

Si se pretende que los docentes sean inclusivos y también capaces para educar y atender a la diversidad es necesario que surjan cambios en su propia

formación. Para empezar, las instituciones de capacitación profesional docente deberían tener modelos de enseñanza abiertos a la diferencia y el cambio.

Después, se debería preparar a los docentes a enseñar en diferentes contextos y realidades, y por último, sería indispensable brindar a todos los profesores los conocimientos teóricos y prácticos acerca de la atención a la diversidad, la adaptación curricular y la evaluación diferenciada (Rosa Blanco, 2005). Con la formación adecuada los docentes se atreverán a asumir riesgos y nuevas formas de enseñanza, y no se sentirán inseguros a la hora de comunicarse con sus estudiantes, ni acomodarse a sus estilos y ritmos propios de aprendizaje (Stainback, 2001).

En consecuencia, es fundamental conocer las percepciones de los docentes frente a la inclusión educativa para que puedan responder a la diversidad y no sientan temor de incluir en sus aulas a aquellos sujetos que han sido excluidos del sistema escolar por no tener las mismas necesidades que el resto de la población.

El segundo paso para el desarrollo de una educación inclusiva es el cambio en la actuación de la educación especial, la cual se percibe “como un conjunto de conocimientos, técnicas y recursos especializados que se ponen al servicio de la educación común para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar los alumnos de forma temporal o permanente” (Rosa Blanco, 2005, p. 175). Alrededor del mundo se invierte gran cantidad de dinero y se emplea a cientos de miles de personas en programas especiales. Sin embargo, sería más factible que todo ese dinero y ese personal sea empleado en escuelas comunes para reducir el tamaño de las clases y promover los apoyos necesarios para el funcionamiento de las aulas inclusivas (Stainback, 2001).

Los centros de educación especial deberían transformarse en establecimientos de recursos y ayuda a la comunidad y a las instituciones ordinarias (Rosa Blanco, 2005). Los maestros de educación especial deben colaborar con la

enseñanza tradicional, o ser asesores o promotores de las aulas inclusivas y no trabajar en programas de educación especial segregados (Stainback, 2001).

El tercer paso para el desarrollo de aulas inclusivas es aceptar solamente a aquellos alumnos que pertenezcan a la zona o distrito en el que esté situada la escuela para reducir el tamaño de las clases, pues resulta casi imposible trabajar en escuelas donde hay numerosos alumnos con necesidades educativas especiales. En consecuencia, no se da la integración natural y no se logra crear aulas inclusivas (Stainback, 2001). Además, se debe considerar que el ambiente de la clase tiene un gran impacto en el nivel afectivo y cognitivo de los estudiantes (Sousa y Tomlinson, 2011, traducido por autor). Maslow (1943) señala que el ser humano tiene cinco necesidades básicas que se clasifican en un orden jerárquico, en el cual el individuo debe cubrir las necesidades que se encuentran a niveles más bajos para sentirse motivado a satisfacer las necesidades situadas a niveles más elevados. En el primer nivel están las necesidades fisiológicas y biológicas del ser humano. Entre ellas se encuentran la respiración, la alimentación y el descanso. En el segundo nivel están las necesidades de seguridad y protección. En el tercer nivel se encuentran las necesidades de amor y pertenencia, que manifiestan la importancia de que el ser humano se sienta reconocido por los demás e identificado en un grupo social. Dentro de este grupo está la necesidad de tener amigos, compañeros, pareja y familia. En el cuarto nivel se encuentra la necesidad de estima propia y respeto hacia los demás. Por último, se encuentra el quinto nivel, correspondiente a la necesidad más elevada del ser humano, la autorrealización (Elizalde, Martí y Martínez, 2006).

Es evidente entonces que la escuela se involucra en el segundo nivel de jerarquización de las necesidades de Maslow, que manifiesta que el ser humano necesita sentirse seguro y protegido, y esto es justamente lo que la escuela debe proporcionar a todos los estudiantes. La escuela debe proporcionar las condiciones adecuadas para un aprendizaje exitoso, por ejemplo, si un niño llega a la escuela con hambre o con sueño, significa que

necesita un ambiente de clase en el cual el docente esté preparado para atender esas necesidades básicas (Sousa y Tomlinson, 2011, traducido por autor). De igual forma sucede con las necesidades educativas especiales de los estudiantes, la escuela y el aula deben proporcionar a los estudiantes seguridad y confianza a la hora de aprender. El ambiente de las clases diferenciadas están diseñados para promover la responsabilidad, el compromiso y la satisfacción de aprendizaje de los estudiantes (Sousa y Tomlinson, 2011, traducido por autor).

El cuarto y último paso es la creación de un grupo de trabajo sobre educación inclusiva. En ciertas escuelas ha resultado útil crear un equipo multidisciplinario de trabajo sobre educación inclusiva, constituido por maestros, padres, alumnos, asesores, administradores y especialistas (Stainback, 2001). Para que todo el mundo se sienta incluido y valorado en una escuela, debe existir cooperación entre todo el equipo de trabajo, tal como lo expresa Ainscow (1995), las escuelas son espacios en donde los maestros y alumnos aprenden entre sí, en un ambiente de cooperación. Este ambiente es el que forma una comunidad educativa dispuesta a trabajar en conjunto, a favor de lograr una escuela inclusiva y acogedora para todos los estudiantes (Pujolàs, 2009).

En síntesis, hay que tener en cuenta que el desarrollo de aulas inclusivas requiere de mucho esfuerzo y de labor constante de todos los miembros de la comunidad educativa. Es normal que existan preguntas e inquietudes de cómo se va a lograr la inclusión plena en las aulas ordinarias si muchas veces no existe la información, los recursos y el personal necesario. También pueden existir interrogantes muy comunes de ¿Cómo pueden modificarse o adaptarse los contenidos curriculares?, ¿Qué evaluaciones son las adecuadas y equitativas?, ¿Cómo se enseña a los estudiantes con necesidades educativas especiales?, y ¿Cuál es la mejor forma de hacerlo? Estas preguntas son las que millones de maestros se cuestionan en su práctica docente diaria, y pueden ser respondidas a través de las ideas que fueron expuestas

anteriormente sobre la capacitación docente, el uso adecuado de recursos y la formación del equipo multidisciplinario sobre inclusión.

#### **2.7.2.4 Características de las aulas inclusivas**

Con referencia a lo anterior, también es importante señalar que características deben tener las aulas de las escuelas inclusivas, ya que son el entorno de aprendizaje de los niños y niñas.

“En las escuelas inclusivas, el aula es la unidad básica de atención” (Stainback, 2001, p.25). Las clases son estructuradas de forma heterogénea, donde existe apoyo mutuo entre los maestros y alumnos. Según Susan y William Stainback (2001), las características de las aulas inclusivas son las siguientes:

Filosofía del aula. Todos los niños pertenecen al mismo grupo y pueden aprender en la vida escolar normal. Se considera a las diferencias como oportunidades de aprendizaje, que motiva a los docentes a prepararse más y a poner en práctica sus conocimientos al momento de trabajar con la diversidad (Ainscow, 2001). Se considera que trabajar con la diferencia aporta experiencias significativas y brinda oportunidades de aprendizaje a todos sus componentes (Stainback, 2001).

Reglas del aula. Presentan una visión global de cómo se puede educar con éxito a todos los alumnos, de cómo se puede aumentar su participación en la comunidad educativa y de cómo se puede eliminar las barreras al aprendizaje (MAPFRE, OEI y UNESCO, 2009). Además, las reglas del aula establecen los derechos del estudiante de aprender de acuerdo con su capacidad, es decir, que no habrá obstáculos por su forma de aprendizaje (Stainback, 2001). Otro derecho que se establece hace referencia al hecho de ser uno mismo, significa que todos los estudiantes deben ser valorados por sus docentes de manera justa y equitativa de acuerdo a sus características personales (Ainscow, 2001).

Enseñanza adaptada a los alumnos. Hay que dar apoyo y atención a los estudiantes para que puedan cumplir con los objetivos curriculares. Al momento de adaptar el currículo de la enseñanza se debe considerar las características y necesidades de los alumnos (Stainback, 2001). Los docentes deben planificar sus clases teniendo en cuenta a todos sus alumnos (Mel Ainscow, 2001).

Apoyo especial el aula ordinaria. Se define como redes de apoyo a las estrategias de colaboración y participación entre todos los miembros de la comunidad educativa (López, 2008). Dar respuesta a la diversidad significa romper el esquema tradicional de que todos los estudiantes deben hacer lo mismo, de la misma forma y con los mismos materiales (DOWN ESPAÑA, 2014). Existen redes de apoyo útiles para promover la inclusión educativa dentro del aula ordinaria: el aprendizaje cooperativo, las tutorías entre pares, proyectos, talleres, centros de interés, rincones, currículo flexible, participación de los padres y docencia compartida que permiten implementar nuevos enfoques de enseñanza (DOWN ESPAÑA, 2014).

#### **2.7.2.5 Ventajas de las escuelas inclusivas**

Después de las consideraciones anteriores con respecto al desarrollo de una propuesta de educación inclusiva, ahora bien es necesario conocer la valoración social de esta propuesta en la sociedad y la comunidad educativa.

El desarrollo de escuelas inclusivas favorece a toda la sociedad y no sólo a un grupo determinado de individuos. Si bien es cierto que la educación inclusiva busca supervisar la participación y éxito de los alumnos que podrían estar en riesgo de marginación, vulnerabilidad, exclusión o deserción escolar (Echeita y Ainscow, 2011). También se ha visto que beneficia a todos los miembros de la comunidad pues enseña a aceptar la diferencia y a mirarla como una oportunidad positiva de nuevas formas de aprendizaje y cultura (Stainback, 2001).

La educación inclusiva contribuye a eliminar la exclusión social a través de la creación de sistemas educativos más incluyentes y con mayor equidad, en donde los estudiantes participen activamente para alcanzar el éxito en su aprendizaje y mejorar su bienestar personal y social (Echeita y Ainscow, 2011). Las escuelas inclusivas representan un camino esencial para lograr el derecho a la educación en igualdad de oportunidades, contribuyen al progreso de sociedades más justas y además fomentan una cultura de paz, respeto y valoración de las diferencias sociales, culturales e individuales. La educación a la diversidad permite convivir con individuos que tienen habilidades, condiciones y estilos de vida distintos, desarrollando valores de colaboración y apoyo mutuo (Blanco, Hernández y Marchesi 2014).

Por consiguiente, el alcance de escuelas inclusivas requiere de una labor transformadora que elimine las formas tradicionales de escolarización ya que no son adecuadas para educar a todos los estudiantes (Mel Ainscow, 2001).

## **2.8 Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes**

La actitud de los docentes es esencial en el proceso de inclusión educativa, se entiende por actitud “un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes” (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013).

Uno de los factores que determinan el éxito de las políticas y prácticas inclusivas es la actitud que los docentes tienen frente a ellas. Como expresó Fulvia Cedeño, asesora del Ministerio de Educación de Colombia, en un Congreso internacional de Discapacidad, “si los docentes no tienen una actitud positiva hacia la inclusión educativa es muy difícil, si no imposible, que aquella se logre” (Fulvia Cedeño, 2006, citado en Díaz y Franco, 2010, p. 15).

Los prejuicios influyen negativamente en las actitudes, creencias y conductas sociales de la población, pues condicionan la forma de percibir la situación o a las personas, y a la vez se convierten en obstáculos a la hora de responder y atender a la diversidad. Son formas de exclusión y anulación de oportunidades. Por desgracia, estos prejuicios son los que dominan la sociedad y generan temores en las instituciones (Díaz y Franco, 2010). En lugar de que los docentes visualicen a la inclusión educativa como una oportunidad de aprendizaje, crecimiento personal y responsabilidad social, la perciben de forma negativa identificándola como un problema o limitación en la práctica profesional. Hay que mencionar que este tipo de actitudes se aprenden en el hogar, es decir, se transmite la herencia social (costumbres, valores y creencias). Por ello, es necesario educar a los padres y estudiantes para que las futuras generaciones sean más tolerantes con el cambio (Díaz y Franco, 2010).

Para la eliminación de prejuicios se ha de utilizar los medios de comunicación para moldear las actitudes de las masas. La televisión y el Internet influyen culturalmente en los hogares y en la estructura mental, actitudinal y cognitiva de las personas (Díaz y Franco, 2010). De igual manera, la escuela es el lugar indicado para crear espacios favorables para el desarrollo de valores sociales como el respeto, la solidaridad, la tolerancia y la democracia (Díaz y Franco, 2010).

Existen evidencias de que pueda haber diferencias entre las percepciones de los docentes de una institución pública y los docentes de una institución privada respecto a la inclusión educativa, el párrafo citado a continuación expresa lo siguiente:

Las actitudes de los docentes guardan estrecha relación con su nivel socio-económico, ubicación geográfica (rural o urbana) y las prácticas sociales particulares de donde provienen los maestros concluyendo que “a mayor



urbanización menor inclusión y por el contrario a menor urbanización mayor inclusión” (Díaz y Franco, 2010, p. 16).

Sin duda, las actitudes de las personas son la consecuencia de las pautas de crianza, experiencias, tradiciones sociales, hábitos, es decir, del medio en que se desarrolla. Existen factores que impactan la actitud del docente frente a la inclusión educativa, facilitando u obstaculizando su trabajo. Entre ellos se encuentra, la experiencia de los docentes, las particularidades de los estudiantes, el tiempo y los recursos de apoyo, además de la formación docente y capacitación (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013).

Enlazando esta información con la pregunta de investigación, se puede presumir que hay la posibilidad de encontrar diferencias entre las percepciones de los docentes de una institución pública y las percepciones de los docentes de una institución privada, ya que la experiencia de cada docente se obtiene en la práctica educativa vivida a lo largo de su carrera escolar, eso significa que cada docente adquiere una experiencia diferente a los de los demás (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013). Por ejemplo, si la institución donde trabaja el docente le proporciona los recursos, la capacitación y el tiempo necesario para atender las necesidades de los estudiantes, es muy probable que la actitud de ese docente sea positiva al momento de trabajar en contextos inclusivos. Por el contrario, si existe una mayor cantidad de niños, pocos recursos para utilizar, tiempo limitado para atender a las necesidades de los estudiantes y escasa capacitación, es posible que el docente desarrolle una actitud negativa en la práctica profesional.

Por otra parte, varios autores han tratado de identificar las actitudes de los docentes hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales (N.E.E). Según Atavía (2005), se identifican las siguientes:

Actitudes de escepticismo. Se caracterizan por no creer en la inclusión de personas con N.E.E al aula ordinaria. El docente supone que no da resultados.

Actitudes de rechazo. El docente se opone a la inclusión de personas con N.E.E, muestra negativismo y excluye a aquellos alumnos.

Actitudes ambivalentes. El docente acepta al estudiante con N.E.E sin convencimiento, su aceptación está basada en sentimientos de lastima y compasión.

Actitudes de optimismo empírico. La integración del estudiante se da por iniciativa del docente, pero se actúa con él por ensayo y error.

Actitudes de responsabilidad social. Se da por medio de dos factores uno, de modo científico y otro, basado en la idea de cambio y valoración del ser humano. El docente se capacita en todos los aspectos para alcanzar en su práctica educativa una inclusión efectiva (Atavía, 2005, citado en Díaz y Franco, 2010).

Lo anteriormente expuesto muestra claramente la importancia de consolidar en todos los individuos especialmente en los docentes actitudes favorables hacia la diversidad y el cambio. Las actitudes de los docentes hacia sus estudiantes juegan un papel importante en el proceso educativo pues modelan el ejemplo de aceptación o rechazo de ciertos alumnos. La actitud que el maestro demuestra a un niño puede lograr que éste se sienta seguro y desarrolle sin ningún problema el sentido de pertenencia a la comunidad que respeta sus características individuales y no pone obstáculos en su estilo y ritmo de aprendizaje.

## **2.9 Inclusión educativa en Ecuador**

El punto central de la Educación Inclusiva es el Principio de Educación para Todos que se caracteriza por responder a las necesidades de todos los niños y niñas, sin ninguna clase de exclusión. Partiendo de este principio, es necesario

hacer un breve análisis de la situación educativa ecuatoriana con la finalidad de conocer los progresos de la misma en el país.

Por esta razón, se ha realizado un resumen del Informe de Progreso Educativo realizado en el 2010, con la finalidad de percibir los resultados obtenidos en las áreas de cobertura, eficiencia, calidad, equidad, estándares, evaluación, profesión docente, financiamiento y gestión.

### 2.9.1 Informe de Progreso Educativo, Ecuador 2010

Se han dado grandes progresos en el sistema educativo ecuatoriano desde que se realizó el primer informe de avance educativo en el 2006, caracterizado por la desintegración y la inconsecuencia. A continuación, en la tabla 3, se adjunta los resultados obtenidos en educación según el Informe de progreso educativo ecuatoriano realizado en el 2010.

Tabla 3. Informe de Progreso Educativo, Ecuador 2010.

Área	Nota	Tendencia	Comentario
<b>Cobertura</b>	B	↔	El número de niños matriculados en la escuela es cada vez mayor. Sin embargo, todavía existen falencias en cuanto a la cobertura de nivel inicial y bachillerato (Grupo FARO, PREAL y Fundación Ecuador, 2010).
<b>Permanencia</b>	C	↑	Cada vez existen más niños y jóvenes que terminan sus estudios, sin embargo, los alumnos de secundaria no culminan su educación (Grupo FARO et al., 2010).
<b>Logros académicos</b>	F	↔	Los resultados obtenidos en las pruebas nacionales e internacionales son bajos, a pesar de los recursos invertidos. Se han considerado en retroceso (Grupo FARO et al., 2010).
<b>Equidad</b>	D	↓	Los estudiantes que tienen desventajas económicas, que viven en zonas rurales y que son de etnias minoritarias son los que presentan menos años de escolaridad y menores calificaciones en pruebas educativas. Las diferencias aparentan aumentar con el

			tiempo (Grupo FARO, PREAL y Fundación Ecuador, 2010).
<b>Estándares</b>	D	↑	No existen estándares claros y reconocidos por todos, aunque se está trabajando en la ejecución de los mismos.
<b>Evaluación</b>	C	↑	El sistema de evaluación está desligado con los estándares establecidos y consensuados.
<b>Profesión docente</b>	C	↑	Los retos en la formación y participación docente preexisten. Además, los pedagogos todavía tienen una preparación inadecuada y sueldos bajos (Grupo FARO, PREAL y Fundación Ecuador, 2010).
<b>Financiamiento</b>	C	↑	El financiamiento en la educación ha incrementado, sin embargo, el Ecuador sigue siendo uno de los países de la región que menos invierte en esta área.
<b>Gestión</b>	C	↔	Las decisiones educativas se siguen tomando a nivel central, se necesita la participación de otros actores (Grupo FARO, PREAL y Fundación Ecuador, 2010).

Adaptado de: Grupo FARO, PREAL y Fundación Ecuador. (2010).

Tabla 4. Escala de notas de los resultados obtenidos.

Escala de notas			
<b>A</b>	Excelente		
<b>B</b>	Bueno	↑	Progreso
<b>C</b>	Regular	↔	Sin tendencia definida
<b>D</b>	Deficiente	↓	Retroceso
<b>F</b>	Muy Deficiente		

Adaptado de: Grupo FARO, PREAL y Fundación Ecuador. (2010).

El Ecuador ha logrado ampliar la cobertura en el nivel de educación general básica, es decir, que existen menos niños y niñas excluidas del sistema escolar. Actualmente, el Sistema de Evaluación se encarga de monitorear a los estudiantes, los docentes, las decisiones educativas y el currículo, facilitando la identificación y corrección de áreas problemáticas (Grupo FARO, PREAL y Fundación Ecuador, 2010).

Considerando que la calidad de un sistema educativo no puede progresar sin la mejora del desempeño docente, nuestro país ha adoptado acciones para optimizar la situación de sus docentes al elaborar, por primera vez, una evaluación de los docentes en servicio, reglamentar el proceso de selección, fortalecer la capacitación, implantar nuevos incentivos, y empezar a idear estándares de calidad (Grupo FARO et al., 2010). Además, se ha visto mejoría en el incremento de inversión en la educación a comparación de la que había en el 2006 (Grupo FARO et al., 2010).

Por desgracia, los avances que se han alcanzado en el sistema educativo no son suficientes, pues todavía existen muchos niños que no pueden acceder a la educación inicial, entre los más afectados se encuentran los estudiantes con problemas económicos, de etnias minoritarias y los que viven en las zonas rurales. Por ejemplo, los logros académicos evaluados en los sistemas nacionales e internacionales siguen siendo muy deficientes, se observa claramente la diferencia en las calificaciones entre los de estudiantes con y sin desventajas económicas (Grupo FARO, PREAL y Fundación Ecuador, 2010). Se refleja claramente la desigualdad y la falta de oportunidades que la educación inclusiva quiere eliminar del sistema educativo, pues se considera el derecho de todos los niños y niñas el recibir una educación de calidad sin ninguna forma de exclusión.

Asimismo, los docentes continúan teniendo niveles inferiores de preparación, su remuneración es muy baja y su participación en las reformas educativas no es activa. La contribución de los gobiernos subnacionales, escuelas, comunidades y padres de familia es ignorada, pues las decisiones educativas solamente se dan en el gobierno central. Por otro lado, también subsisten las ineficiencias de eficacia y eficiencia en el uso de recursos (Grupo FARO et al., 2010).

Para finalizar, se puede decir que aún quedan retos en el sistema educativo que deben cumplirse para asegurar a los niños y niñas una educación que les

permita desarrollar todo su potencial, sus habilidades, destrezas y competencias. De esta manera, se puede construir una sociedad más justa y equitativa alcanzando también una cultura más inclusiva.

### **2.9.2 Normativa del funcionamiento de la educación inicial en el Ecuador**

El Sistema Nacional de Educación determina tres niveles educativos obligatorios: educación inicial, básica y bachillerato. El primer nivel educativo se divide en dos subniveles: el inicial 1, que comprende a infantes hasta tres años de edad y el inicial 2, que comprende a infantes de tres a cinco años de edad (Acuerdo Ministerial 0024-14). Por tanto, el concepto que se empleará en la presente investigación para referirse a educación inicial es el expuesto en la Ley Orgánica de Educación Intercultural, que dice lo siguiente:

La educación inicial es el proceso de acompañamiento al desarrollo integral que considera los aspectos cognitivo, afectivo, psicomotriz, social de identidad, autonomía y pertenencia a la comunidad y región de los niños y niñas desde los tres años hasta los cinco años de edad; nivel que se articulará con la educación general básica para lograr una adecuada transición entre ambos niveles y etapas del desarrollo humano (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011, art.40).

Además, se atribuye a este concepto el objetivo del Plan Nacional del Buen Vivir de 2013-2017 que reconoce la necesidad de garantizar el desarrollo holístico de la primera infancia a niños y niñas menores de 5 años y que a partir del memorando No. MINEDUC-SASRE-2013-00337-MEM de 20 de septiembre de 2013, el señor Subsecretario de Apoyo, Seguimiento y Regulación de la Educación remitió los antecedentes y el informe técnico para que la Autoridad Educativa Nacional expida la normativa sobre la autorización, creación y funcionamiento de instituciones educativas de Educación Inicial (Acuerdo Ministerial 0024-14).

Tomando en consideración los puntos anteriores, se acuerda expedir la Normativa para la Autorización de Funcionamiento y Prestación de Servicios de Educación inicial de los subniveles 1 y 2 en instituciones educativas públicas, particulares y fiscomisionales publicada en el Registro Oficial del Ecuador en marzo de 2014, la misma que presenta disposiciones obligatorias para todas las instituciones ecuatorianas (Acuerdo Ministerial 0024-14, art.1).

En base a la normativa sobre el funcionamiento de la educación inicial, la organización de las instituciones está estructurada de la siguiente manera. Las instituciones podrán ofertar los niveles 1 y 2 de la educación inicial solamente si están autorizadas por el Ministerio de Educación y cumplen con todas las disposiciones legales. Este servicio educativo podrá ser ofertado a través de los centros de educación inicial públicos, fiscomisionales y particulares. En el caso de los niños y niñas de las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas se ofertará dicho servicio a través de los centros de Educación Infantil Familiar Comunitaria (Acuerdo Ministerial 0024-14, art.3). Con respecto a los horarios y días de atención, las instituciones particulares y fiscomisionales podrán ofertar un horario extendido y una atención continua durante todo el año, no hay necesidad de que se ajuste al calendario escolar. Sin embargo, en el caso de las instituciones públicas el horario y la atención se manejarán por el calendario escolar, con excepciones de aquellas instituciones que han sido autorizadas por la Autoridad Educativa de ofertar el servicio en un horario extendido (Acuerdo Ministerial 0024-14, art.4).

Por otra parte, respecto al tema de inclusión educativa considerado como eje central de la presente investigación se ha encontrado en la siguiente normativa que las instituciones educativas autorizadas para brindar el nivel de educación inicial recibirán a los niños y niñas, independientemente de sus condiciones físicas, visuales, auditivas e intelectuales; apoyarán la inclusión para su desarrollo integral, ejecutarán las adaptaciones curriculares y ofrecerán los apoyos pertinentes (Acuerdo Ministerial 0024-14, art.5). Es decir, que todas las instituciones educativas del país deben tener en cuenta el principio de inclusión

en sus prácticas educativas, el mismo que asegura la educación para todos los niños y niñas independientemente de sus particularidades, y la atención a la diversidad respetando siempre el estilo y ritmo de aprendizaje de cada estudiante. No existirá en las instituciones educativas particulares, fiscomisionales y públicas ningún tipo de exclusión ni discriminación. En el caso de los centros de Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC), se contratará docentes que hablen la lengua ancestral propia de la nacionalidad donde se halle localizado el establecimiento educativo, de esta forma se ofrece las mismas oportunidades y se cumple con cierta parte del proceso inclusivo de todos los niños y no solamente de un determinado grupo social (Acuerdo Ministerial 0024-14, art.6).

Todo lo expuesto anteriormente tiene estrecha relación con la pregunta de investigación planteada en el actual estudio sobre las percepciones de los docentes de una institución de educación inicial privada y una institución de educación inicial pública con respecto a la inclusión educativa, por esta razón, se consideró como información útil la normativa referente al funcionamiento de las instituciones que ofrecen el servicio de educación inicial para conocer de mejor manera su organización educativa.

### **2.9.3 Realidad de la inclusión educativa en el Ecuador**

Para el desarrollo de este subtema, se realizó una entrevista a Isabel Maldonado, Analista de Educación Especial e Inclusiva de la Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva del Ministerio de Educación, quien compartió su conocimiento acerca de la realidad de la inclusión educativa ecuatoriana basada en el trabajo que realiza el departamento al que pertenece y su experiencia profesional.

La inclusión educativa existe ya desde hace algunos años en el país, el primer documento legal que respalda el tema inclusivo es la Constitución de la República (2008), la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2012) que



manifiesta el principio de equidad e inclusión, seguido por el Reglamento General a la Ley que contiene un capítulo referente a las necesidades educativas especiales de los estudiantes asociados o no a la discapacidad (Ministerio de Educación, 2012). Además, de la aprobación del Acuerdo Ministerial (2013) que especifica claramente los elementos de la Educación Inclusiva en el país. Según Maldonado, estos son los documentos legales que respaldan la inclusión educativa en el Ecuador.

La Educación Inclusiva se implementó en el país como una prioridad del Sistema Educativo Ecuatoriano que tiene como finalidad garantizar una educación inclusiva en todas las instituciones (Ministerio de Educación, 2006). “Más que percibir falencias en la inclusión se vio la necesidad de implementarla en el país, con el objetivo de mejorar la manera en que se está aplicando la inclusión en los establecimientos del país”, señaló Maldonado. Por otro lado, el Ministerio de Educación aspira incrementar la cobertura de atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales asociados o no a una discapacidad. El aspecto de ampliación de cobertura también se manifiesta en el Plan Decenal de Educación, como una meta por cumplir (Ministerio de Educación, 2006).

A pesar de que la inclusión educativa se ha implementado en el país con el fin de alcanzar una educación de calidad para todos con igualdad de condiciones, aún existen limitaciones en el aspecto de formación y capacitación docente para desarrollar la inclusión en las instituciones, pues no se ha enfatizado la importancia de fomentar en los docentes la auto capacitación. Por esta razón, muchos docentes piensan que no tienen la preparación suficiente y las herramientas adecuadas para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales, y no se animan a buscar medios diversos para enfrentar la situación. “Muchas veces las barreras que los docentes se plantean son personales, es un problema actitudinal que tienen los directivos, los maestros e incluso los mismos estudiantes” nos explica. Con este hecho, se puede observar las dificultades que existen para el cumplimiento de la LOEI, pues

expresa que los docentes deben recibir la capacitación necesaria de acuerdo a su necesidad y las necesidades del sistema educativo (Ministerio de Educación, 2012).

Sin embargo, la entrevistada argumenta que aunque la Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva no tiene tanta injerencia en este aspecto, pues el organismo a cargo de la formación docente es la Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo por medio del programa SÍPROFE, sí han realizado varias acciones al respecto. Como el objetivo de la subsecretaría es llegar a todos, es decir, a todo el país, Maldonado comenta que recientemente se llevó a cabo una capacitación sobre adaptaciones curriculares, en las instalaciones del Ministerio de Educación, en la cual se capacitó a 120 personas más o menos y se les entregó material de trabajo. Esto se realizó con la idea de que los docentes que asistieron a esta capacitación sean quienes repliquen toda la información y la compartan con los demás. De esta manera, se puede llegar a capacitar a 40.000 docentes.

Por otro lado, la experta señala que existe otro obstáculo que impide el desarrollo de la inclusión educativa en las instituciones ordinarias, y son las barreras de infraestructura, pues todavía no se cuenta con las adaptaciones físicas necesarias para recibir y atender a los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad o necesidad educativa especial.

Estas barreras reflejan que no es suficiente contar con el respaldo de documentos legales pues aún no se regula ni estandariza el tema de inclusión, todas las implementaciones que se han adoptado en las instituciones regulares han dependido de cada docente y de cada institución. Sin embargo, para la resolución de esta problemática se está escribiendo el nuevo modelo de gestión de la inclusión educativa que saldrá para este año 2015. Mientras tanto se cuenta con el Acuerdo Ministerial 0295-13 (2013) que es mucho más específico acerca de cómo manejar los temas de educación especial e

inclusión, el cual menciona también las funciones de las UDAI (Unidades de Apoyo a la Inclusión).

Las unidades de apoyo a la inclusión conocidas como UDAI, son organismos que cuentan con equipos multidisciplinarios que apoyan a la inclusión y están compuestos por un psicólogo clínico, un psicólogo educativo, un terapeuta del lenguaje y un terapeuta ocupacional, quienes apoyan directamente a los maestros, los estudiantes, los padres y las familias de los niños con necesidades educativas especiales (Maldonado, 2014). En la actualidad, el Ecuador cuenta con 120 unidades de apoyo, sin embargo, la meta es alcanzar a formar 140 unidades ya que en el país existen 140 distritos a nivel nacional que deben ser cubiertos (Maldonado, 2014).

Estas mismas unidades de apoyo, son las encargadas de evaluar a los estudiantes que tienen algún tipo de necesidad educativa especial o alguna discapacidad con la finalidad de asignarle una institución adecuada para su necesidad (Maldonado, 2014). De esta manera, se facilita el acceso de los estudiantes con necesidades educativas especiales en las escuelas fiscales ordinarias. “Este proceso siempre se cumple pues ya está estandarizado hace más de un año” nos dice.

Para concluir con este subtema, se consultó a la entrevistada sobre dos aspectos relacionados con la pregunta de investigación del presente trabajo. El primer aspecto que se consideró fue el cambio en las percepciones de los docentes a partir de la aprobación de la LOEI (2011) y el segundo aspecto fue la variación que puede existir entre las instituciones públicas y las instituciones privadas frente a la inclusión educativa. Respecto a las percepciones de los docentes, Maldonado piensa que poco a poco las personas se han ido sensibilizando con respecto al tema de inclusión. Es por ello que se realizó el primer encuentro mundial de inclusión educativa y hace poco también la feria de los sentidos por el día de la discapacidad. Se realizan todos estos eventos con el fin de sensibilizar a la gente, para que entiendan que cuando se habla de

inclusión se habla también de diversidad, pues muchas veces solo se ha dado un enfoque de inclusión hacia el tema de discapacidad y necesidades educativas especiales y no al tema de diversidad.

En cuanto a si existe algún tipo de variación entre las instituciones públicas y las instituciones privadas con respecto a la inclusión, ella menciona que lo que puede percibir es que las instituciones particulares tienen la posibilidad económica de brindar a sus docentes la capacitación necesaria y de mejorar la infraestructura de su institución, aunque las instituciones públicas también cuentan con el apoyo de los docentes y los directores frente a la inclusión educativa (I. Maldonado, comunicación personal, 11 de diciembre de 2014).

### 3. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo explica los procesos realizados para este estudio incluyendo, el diseño, la justificación de la metodología, la herramienta de investigación utilizada, la descripción de los participantes y la recolección de datos con el fin de dar a conocer el procedimiento que se llevó a cabo en esta investigación.

Varios estudios tratan acerca de la percepción y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales (Chiner, 2011). Esta investigación busca conocer la percepción de los docentes de educación inicial de una institución pública y privada frente a la inclusión educativa de los estudiantes a partir de la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural.

En la presente investigación se estableció como pilar fundamental el método cuantitativo, que quiere decir “usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.4). Dentro del método cuantitativo se puede determinar que esta investigación usa la metodología sincrónica o transversal ya que estudia un fenómeno en un mismo periodo de tiempo (Briones, 2002). En las metodologías sincrónicas las mediciones se hacen en el mismo espacio de tiempo porque este factor no es una variante trascendental. Por ejemplo, la encuesta se encuentra dentro de esta metodología ya que la recolección de datos se realiza a diferentes personas en un determinado tiempo (Salcedo y Beltrán, 2003).

En base a lo mencionado anteriormente se utilizó como herramienta una encuesta que contiene 30 preguntas, dividida en 4 partes que recopilan datos demográficos, conocimientos sobre el tema, recursos necesarios y apoyo personal. La aplicación de las encuestas se realizó en dos instituciones ubicadas en el sector norte y sur de Quito, fiscal y privada respectivamente.

### 3.1 Justificación de la metodología seleccionada

El diseño de la investigación escogido para el estudio es de enfoque cuantitativo porque se considera el mejor método para responder la pregunta de investigación acerca de las percepciones de los docentes con respecto a la inclusión educativa.

En relación al fenómeno planteado y a la pregunta de investigación propuesta, este escrito utilizó un modelo de investigación ex post facto no experimental tomando como referente a Briones (2002), quien explica que este diseño investigativo se plantea dentro de un fenómeno ya existente, por lo tanto el investigador inicia el estudio con la variable independiente para analizar las consecuencias que provoca sobre la variable dependiente.

De acuerdo a lo anterior, se identifica a la variable independiente como la inclusión educativa puesto que es un hecho ya existente dentro del Ecuador desde la creación de la Constitución de la Republica, la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural y acuerdos ministeriales (Ministerio de Educación, 2012). Según Namakforoosh (2000) se denomina a la variable independiente como aquella que puede producir efectos sobre otra causa de estudio (Namakforoosh, 2000, citado en Briones, 2003).

Al contrario, la variable dependiente es aquella que genera cambios en el fenómeno de la variable independiente (Namakforoosh, 2000). En esta investigación, se ha considerado como variable dependiente a las percepciones de los docentes, es decir según la percepción de cada docente existe o no cambios referentes a la inclusión educativa.

Además de las variables indicadas, este estudio también procura aportar con algunas deducciones acerca de la relación que puede existir con el factor edad, años de experiencia laboral, nivel de instrucción y tipo de institución: pública y privada.

Debido a esto se utilizó el método cuantitativo a través de la elaboración de encuestas que contienen preguntas cerradas para facilitar el análisis de los resultados y la comparación de percepciones del personal docente de educación inicial entre la institución del sector público y la institución del sector privado en la Ciudad de Quito.

### **3.2 Herramienta de investigación utilizada**

Para esta investigación se ha confeccionado una encuesta basada en el instrumento utilizado por Esther Chiner Sanz (2011) en su investigación titulada *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* y aplicada en la ciudad de Alicante, España. Este instrumento fue evaluado por un grupo de 30 expertos para comprobar la calidad de los ítems y la redacción de los mismos, además se realizó una prueba piloto para identificar problemas y hacer revisiones.

La versión final del instrumento utilizada en este trabajo, se divide en cuatro partes: a) datos sociodemográficos, b) principios de la inclusión, c) formación y recursos, y d) apoyos personales (ver Anexo 1). Esta herramienta fue evaluada por un grupo de profesionales de la educación, quienes ayudaron a comprobar la validez del instrumento, la fiabilidad e idoneidad en el presente estudio.

La encuesta tiene 30 preguntas cerradas dividida en cuatro secciones. La primera relacionada con las características de la población a la que se va a investigar, la segunda tiene que ver con la actitud y percepción de los docentes frente a la inclusión educativa en educación inicial, la tercera vinculada con la formación docente y la cuarta considera los apoyos personales de los docentes para trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales asociados o no a la discapacidad.

Los componentes que son parte de la primera sección denominada Datos Generales son: sexo, edad, instrucción, años de experiencia en la docencia,

etapa educativa y tipo de institución en la que trabaja. Esta sección contiene 8 preguntas cerradas relacionadas con las características de la población a la que se va a analizar para observar si estos factores influyen en los resultados finales de este trabajo de investigación.

La segunda parte de esta sección consta de nueve preguntas cerradas. El objetivo de estas preguntas fue conocer cómo los docentes perciben e interiorizan el tema de inclusión educativa, es decir, si ellos consideran a la inclusión como un principio básico, que deber ser aplicado en todas las escuelas regulares, especialmente en el nivel de educación inicial. Esta información será muy útil al momento de realizar el análisis de datos ya que ayudará a conocer las opiniones de los docentes frente al proceso inclusivo.

La tercera sección de formación y recursos consta de siete ítems. Los docentes tuvieron que responder si se sienten a gusto o no trabajando con niños con necesidades educativas especiales, si creen que tienen el tiempo y la formación necesaria para atender a todos sus estudiantes. También, si existen los recursos materiales adecuados para la necesidad de cada alumno. Dentro de esta sección se encuentran interrogantes enlazadas a la pregunta de investigación, si los docentes creen que las leyes vigentes referentes a la inclusión educativa han sido aplicadas adecuadamente en todas las instituciones y si el Sistema Nacional ofrece el apoyo necesario.

La cuarta parte del instrumento contiene un conjunto de seis declaraciones respecto del sentir del docente frente al apoyo personal que reciben para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales en escuelas regulares. Los componentes fueron los siguientes: a) apoyo psicopedagógico; b) prácticas inclusivas; c) espíritu y actitud inclusiva del personal administrativo; d) existencia de las UDAI y e) material que brinda el Ministerio de Educación sobre inclusión.



### **3.3 Descripción de participantes**

#### **3.3.1 Número**

En la institución pública se realizó 10 encuestas, cinco encuestas a los docentes de nivel inicial 1 y cinco encuestas a los docentes de nivel inicial 2. En la institución particular se realizó 16 encuestas a los docentes de nivel inicial 1 y 2, aquí hay que mencionar que al principio se esperaba contar con la participación de 17 docentes, sin embargo, una persona decidió no participar en la investigación. El tiempo que cada docente tomó en completar la encuesta fue de 15 minutos. Antes de entregar el instrumento se pidió a los participantes contestar a las preguntas de manera honesta. Además, se les aseguró la confidencialidad de la información provista durante su participación en el estudio.

El número total de personas que participaron en el presente trabajo de investigación fue de 26. La muestra seleccionada no es representativa por la cantidad de participantes, sin embargo, constituye la población total de las instituciones seleccionadas. No obstante, esta muestra podría servir de base para una investigación posterior en donde se incremente el número de personas.

#### **3.3.2 Género**

Las 26 personas que participaron en este estudio fueron mujeres, dentro de la muestra seleccionada no se encontró ninguna persona de sexo masculino.

#### **3.3.3 Nivel socioeconómico**

En este estudio el nivel socioeconómico no fue relevante porque los resultados son los mismos independientemente de este factor, por lo tanto esta característica no consta en los instrumentos solicitados.

### **3.3.4 Características especiales relacionadas con el estudio**

La característica especial que fue requerida para esta encuesta fue que en el grupo seleccionado debían existir docentes de educación inicial de distinta tipología escolar. En este caso, docentes de una institución pública y docentes de una institución particular con el propósito de realizar una comparación entre los resultados. Dentro de las características de los docentes se solicitó información relacionada con: edad, nivel de instrucción, años de experiencia en la docencia, etapa educativa a la que enseña, tipo de institución en la que trabaja y si ha tenido en su aula estudiantes con necesidades educativas especiales.

### **3.3.5 Fuentes y recolección de datos**

La información de datos fue solicitada a dos instituciones educativas de distinto tipo: pública y particular. Para llevar a cabo este proceso se concretó una cita con las directoras de cada institución para darles a conocer el tema de investigación y solicitar la autorización respectiva para aplicar las encuestas a los docentes de dichas instituciones. Además, se solicitó a los directivos que llenen un formulario de consentimiento, en el cual se detalló los riesgos y beneficios de los encuestados en la participación del estudio (ver formulario de consentimiento en Anexo 2). Posteriormente, se dispuso un día para aplicar las encuestas a los docentes de la institución pública y a los docentes de la institución particular, antes de entregarles las encuestas se les indicó la finalidad y orientaciones para completar la encuesta. Los participantes que llenaron la encuesta fueron los docentes de educación inicial y no se tomaron más de 20 minutos en completarla.

Para analizar los datos se utilizó el programa *Word* ya que la mayoría de preguntas de la encuesta fueron cerradas. En este programa se pudo generar las tablas de datos y los gráficos para cada pregunta de la encuesta, además permitió comparar y analizar los resultados con mayor facilidad. En cierto tipo

de preguntas no fue necesario insertar un gráfico pues se podía observar claramente la respuesta con mayor número de porcentaje, en ese caso, se realizó una explicación descriptiva de la contestación de los participantes. Por ejemplo, en la característica referente al sexo de la muestra, la totalidad de los participantes eran mujeres. Sin embargo, en algunas preguntas que se solicitó que se justifique la respuesta se hizo una lista de las razones que los encuestados pusieron y se las clasificó de acuerdo a los aspectos más comunes para evitar la repetición de información. Además, en las preguntas relacionadas con el nivel de instrucción, edad y años de experiencia se dividió los datos recogidos por rangos comunes para poder realizar el análisis de datos respectivo.

## 4. ANÁLISIS DE DATOS

### 4.1 Detalles del análisis

Este estudio pretende conocer la influencia que ha tenido la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, en las percepciones de los docentes de una institución de educación inicial pública y de una institución de educación inicial privada hacia la inclusión educativa, y el cambio de sus acciones hacia los estudiantes de la misma. Es fundamental entender la importancia del rol docente en la educación inclusiva, tal como lo plantea la ley educativa ecuatoriana (LOEI, 2011).

Para el desarrollo de esta investigación, se realizó veinte y seis (26) encuestas, las mismas que fueron escogidas para la tabulación, análisis e interpretación de datos. Para el proceso de recolección de datos, primero se analizó la información de la encuesta aplicada en la institución pública, posteriormente se revisó la información obtenida, se tabuló los datos en Word y se realizó el análisis a través de gráficos estadísticos, y por último se efectuó la comparación de los resultados con la otra institución. Este mismo proceso, se llevó a cabo para analizar los datos obtenidos en la institución privada, lo que se añadió a este procedimiento es la comparación de datos para la interpretación de los mismos, a fin de relacionar los resultados obtenidos en las dos instituciones con el problema planteado, la hipótesis y la pregunta de investigación de este trabajo.

Adicionalmente, se realizó la elaboración de los gráficos estadísticos y las tablas para facilitar el análisis y la interpretación de los datos. Con este mismo fin, se insertó solamente un gráfico con los resultados obtenidos de las dos instituciones, que agiliza la comparación de información. Sin embargo, hay que mencionar que no todas las preguntas fueron interpretadas a través de gráficos. Debido a la cantidad y tipo de preguntas se decidió que algunas iban

a ser interpretadas solamente de forma descriptiva para evitar el exceso de cuadros estadísticos.

Dentro de este estudio, es necesaria la comparación de los datos de las dos instituciones, pues se quiere observar si existen diferencias entre las percepciones de los docentes de la institución pública y los docentes de la institución privada frente a la inclusión educativa. Además, se debe considerar que las políticas de cada institución son estructuradas y organizadas de diferente manera. Sin embargo, hay que rescatar que el derecho de una educación de calidad con igualdad de oportunidades es una ordenanza que debe ser aplicada por todas las instituciones del país independientemente de su tipología escolar, nivel y modalidad, según lo expone la LOEI (LOEI, 2011).

#### **4.2 Descripción de las características de los encuestados**

Es importante señalar que la población de docentes que se eligió para este estudio debía cumplir con ciertos requerimientos para poder contestar a la pregunta de investigación planteada: trabajar con niños de educación inicial, y pertenecer a instituciones de distinta tipología escolar para poder realizar la comparación de información referente a las percepciones de los docentes y el cambio de sus acciones hacia la inclusión. En total se lograron obtener 26 encuestas válidas. La información que fue pedida a los participantes y que brinda una mejor perspectiva de sus características individuales fue:

Sexo

Edad

Instrucción

Años de experiencia en la docencia

Etapa educativa a la que enseña

Tipo de institución en la que trabaja

Si ha trabajado o no con estudiantes con necesidades educativas especiales

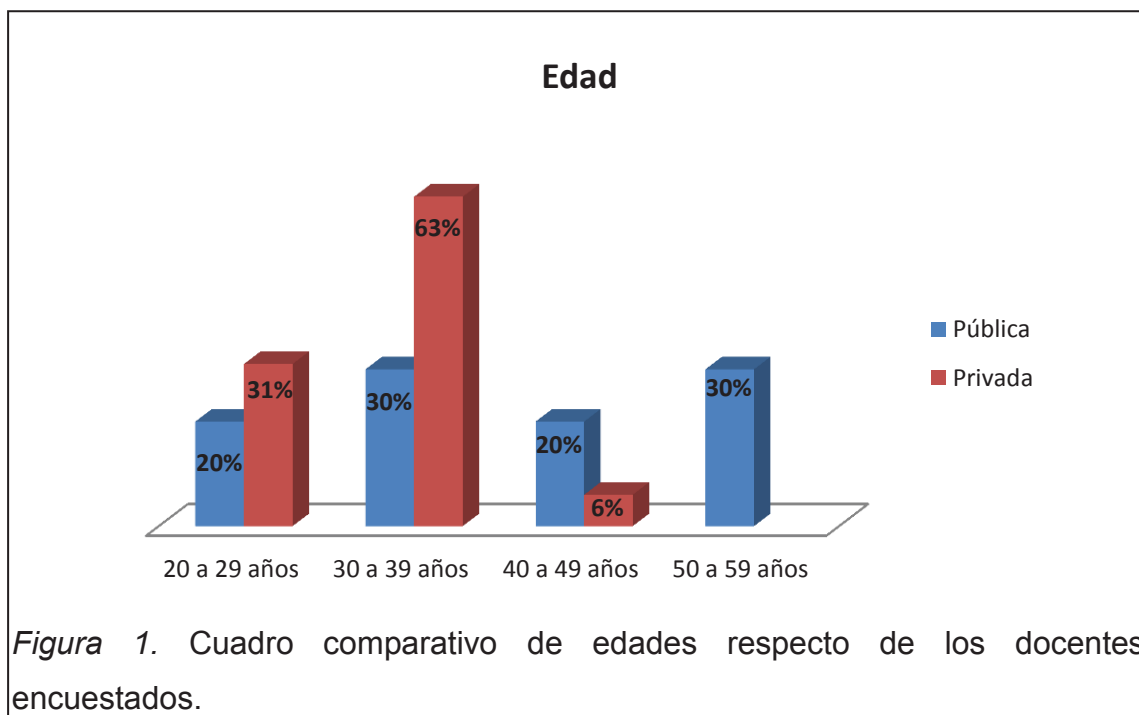
Si bien la información que se exhibe a continuación es una caracterización de la población encuestada, también se ha elaborado un análisis para conectar dichos datos demográficos, con la percepción de los docentes frente a la inclusión educativa. A pesar de que esta información no contesta directamente la pregunta planteada en la hipótesis del problema, se ha determinado importante poder utilizar esta información para conocer el nivel de relevancia en el cambio de las percepciones de los docentes en relación a la inclusión educativa.

### **Sexo**

Los 26 participantes de este estudio son mujeres, esto representa el 100% de la muestra seleccionada. Se puede evidenciar por medio de los resultados que la educación inicial en estas dos instituciones está dirigida por el género femenino y que el género masculino no tiene participación. Para respaldar esta información, se puede exponer lo que el Instituto Nacional de Mujeres de México dice al respecto, mencionando que en el siglo XX la docencia en educación inicial fue una profesión considerada como una actividad solamente para mujeres, por su sensibilidad, paciencia y amor hacia el cuidado de otros (INMUJERES, 2005). Posiblemente, este hecho es uno de los factores que repercute para que en este nivel educativo la mayoría de docentes sea mujeres. En el caso de estudio, este aspecto no tiene ninguna significancia en las percepciones de los docentes y su cambio de acciones hacia la inclusión educativa.

## Edad

En esta pregunta, se establecieron cuatro rangos de edad como se observa en la figura 1



En la institución pública, con un 30% se encuentran las personas que pertenecen al grupo que está entre los 30 y 39 años, luego se encuentran las personas que pertenecen al grupo que está entre los 50 y 59 años con un 30% también. Seguido del grupo de personas que está entre los 20 y 29 años de edad con un 20%, y por último, con este mismo porcentaje el grupo de personas que está entre los 40 y 49 años. No existe una diferencia muy marcada entre el porcentaje de los rangos de edad de los docentes de la institución pública, es decir, existe un porcentaje proporcionado en cada rango de edad.

En la institución privada, la mayoría de personas que contestaron la encuesta se encuentran en el grupo comprendido entre los 30 y 39 años con un 63%. Luego le sigue con un 31% el grupo de personas que está entre los 20 y 29 años de edad. En tercer lugar, se encuentra el grupo que está entre los 40 y 49

años con un porcentaje mínimo del 6%, y por último, ninguna persona se encuentra en el grupo entre los 50 y 59 años. Como se puede observar en la figura 1, en la institución privada la mayor población se encuentra en el rango de 30 a 39 años, marcando una diferencia significativa con los demás rangos de edad.

A partir de los datos arrojados en la encuesta, se observa claramente la diferencia de edad, entre los docentes de la institución pública y los docentes de la institución privada. Llegando a la conclusión que la mayoría del personal docente en el sector privado es adulto medio, mientras que en el sector público el personal docente es adulto medio y adulto viejo.

En el rango entre 20 y 29 años se aprecia una diferencia del 11% entre la población pública y la población privada, ya que la primera tiene el 20% y la segunda el 31% respectivamente. En el rango entre 30 y 39 años se aprecia una diferencia del 33% entre la pública y la privada, con un 30% la primera y con un 63% la segunda respectivamente. En el rango entre 40 y 49 años se aprecia una diferencia del 14% entre la pública y la privada, con un 20% la primera y con un 6% la segunda respectivamente. Por último, en el rango entre 50 y 59 se observa una diferencia del 30%, pues en la privada no existe ninguna persona en este rango de edad.

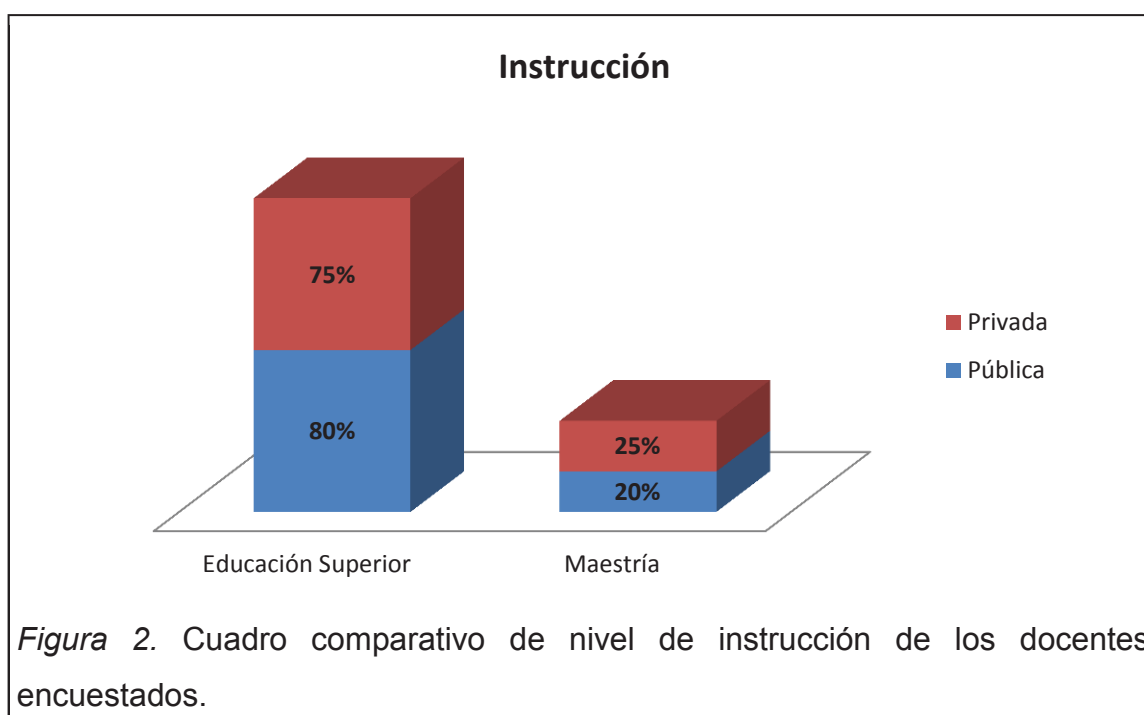
En esta investigación se encontró que la edad es uno de los factores que influye en las percepciones de los docentes, puesto que, los docentes de la institución pública que se sienten a gusto trabajando con niños con necesidades educativas especiales se encuentran en el grupo que está entre los 30 y 39 años, con un 20%. En la institución privada, los docentes que se sienten a gusto trabajando con niños con necesidades educativas especiales también se encuentran en el grupo que está entre los 30 y 39 años, con un 38%. No obstante, el 20% de docentes de la institución pública que está entre los 50 y 59 años, no se siente muy a gusto trabajando con niños con



necesidades educativas especiales, y en el caso de la privada no existen personas dentro de ese rango de edad.

### Nivel de Instrucción

El nivel de instrucción de la mayoría de personas que contestaron la encuesta pertenece al grupo de educación superior como se observa en la figura 2.



En la institución pública, la mayoría de docentes ha alcanzado la educación superior con un 80%. Le sigue con un 20% el grupo de personas que tienen una maestría.

En la institución privada, la mayoría de docentes ha alcanzado sus estudios hasta el nivel de educación superior con un 75%. Luego le sigue el grupo de personas que tienen una maestría con un 25%.

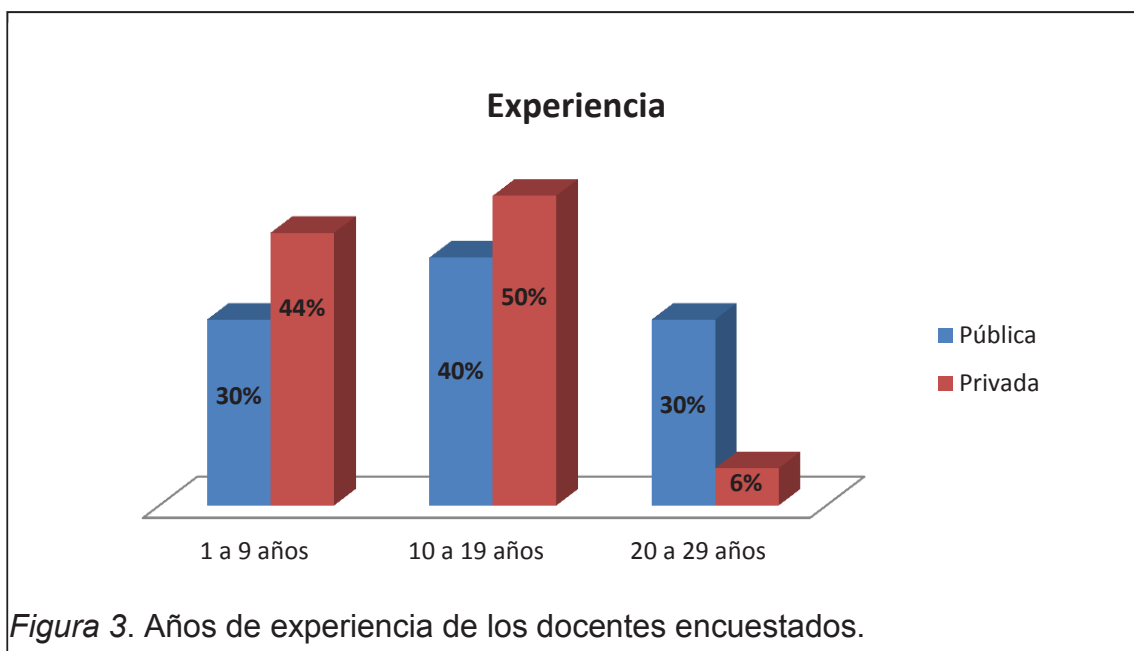
Se puede evidenciar por medio de los resultados que el nivel de instrucción que tienen los docentes de las dos instituciones educativas es de educación

superior. Los porcentajes no muestran ninguna diferencia notable entre el nivel de instrucción de los docentes de la institución pública y los docentes de la institución privada. Este factor tiene mucha relevancia ya que no es lo mismo un docente que no tiene una formación profesional a aquellos que si la tienen. En este estudio, se encontró que toda la muestra tomada tiene un nivel de instrucción superior o maestría, sin embargo, sus repuestas muestran diferentes posturas acerca de la inclusión educativa.

Se puede presumir que las personas que reciben mayor formación profesional se encuentran más actualizadas con las nuevas tendencias de educación y los nuevos retos educativos, uno de ellos es la educación inclusiva. Otro aspecto es que las personas que pueden acceder a una maestría se pueden especializar en ciertas áreas de trabajo, como maestría en la educación para la inclusión, atención a la diversidad, educación especial, etc. En este caso, el nivel de instrucción afectaría las acciones de los docentes con respecto a los estudiantes con necesidades educativas especiales, ya que podrían manejar con más efectividad las situaciones diversas que se presentan en la práctica educativa.

## Años de experiencia en la docencia

En esta pregunta, se establecieron tres rangos para los años de experiencia como se observa en la figura 3.



En la institución pública, el grupo con mayor porcentaje es el que está entre los 10 y 19 años de experiencia con un 40%. Luego le sigue con el 30% el grupo que está entre los 20 y 29 años de experiencia y el grupo correspondiente a la experiencia de 1 a 9 años también con el 30%.

En la institución privada, el grupo con mayor porcentaje es el que está entre los 10 y 19 años de experiencia con un 50%. Luego le sigue el grupo que está entre los 1 y 9 años de experiencia con un 44% y finalmente con un 6% el grupo de personas que está entre los 20 y 29 años de experiencia en la docencia.

En el artículo titulado "Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa" publicado en Abril de 2013, la experiencia que los docentes han tenido o han vivido en un determinado momento de su práctica educativa se considera como un factor que afecta su percepción en el proceso de inclusión educativa. Según

este documento los docentes con menos años de experiencia manifiestan una actitud más positiva que aquellos con más experiencia (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013). Con referencia a esto, se encontró en los resultados de este trabajo que los años de experiencia no es un factor que influye en las percepciones de los docentes acerca de la inclusión ya que los docentes con menos años de experiencia y los docentes con más años de experiencia muestran una actitud favorable hacia el proceso de inclusión.

Tabla 5. Comparación entre la relación de los años de experiencia de los docentes y sus actitudes favorables hacia el proceso de inclusión

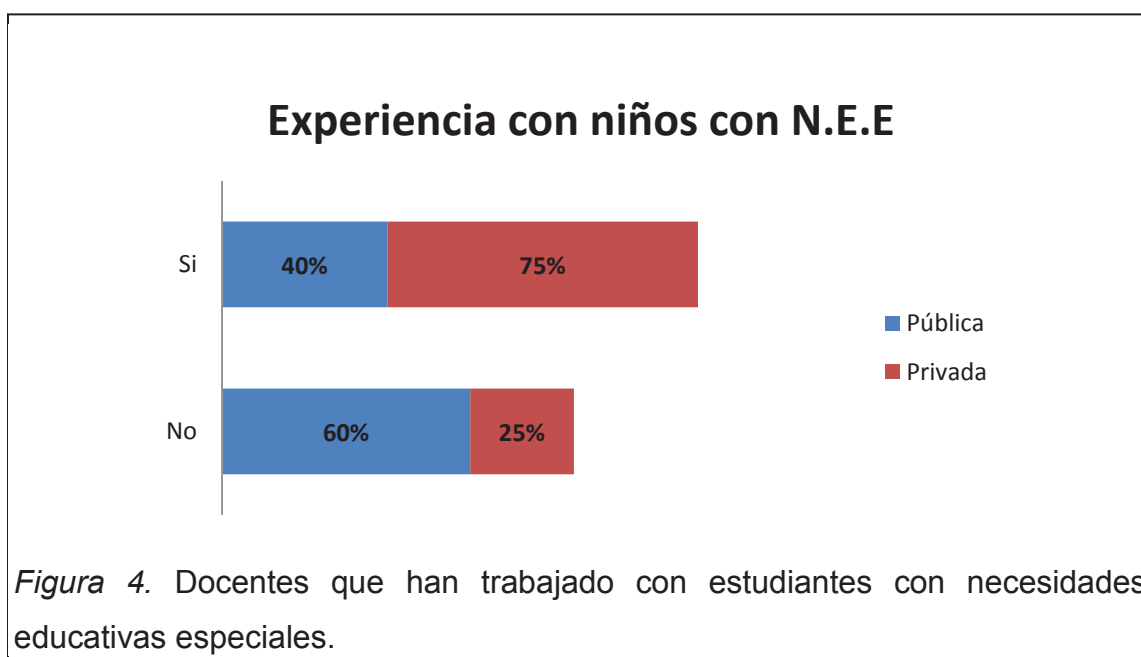
Años de experiencia	Pública	La educación inclusiva es posible en la educación inicial	Privada	La educación inclusiva es posible en la educación inicial
<b>1 a 9 años de experiencia</b>	30%	El 30% de docentes apoya esta afirmación.	44%	El 44% de docentes apoya esta afirmación.
<b>10 a 19 años de experiencia</b>	40%	El 40% de docentes apoya esta afirmación.	50%	El 50% de docentes apoya esta afirmación.
<b>20 a 29 años de experiencia</b>	30%	El 30% de docentes apoya esta afirmación.	6%	El 6% de docentes apoya esta afirmación.

Se concluye con el tema de caracterización señalando que todos los participantes de este estudio son mujeres, con un 100%. La mayor parte de docentes se encuentra en el grupo de personas que está entre los 30 y 39 años de edad. En la institución pública, con un 30% y en la institución privada, con un 63% respectivamente. No obstante, en la pública también se encuentra con un 30%, el grupo de personas que está entre los 50 y 59 años de edad. Con respecto a su nivel de instrucción, la mayoría de participantes ha culminado la educación superior, en la pública el 80% y en la privada el 75%. El resto de los porcentajes se atribuye a los participantes que han realizado un Masterado. Por último, en relación con los años de experiencia, el mayor número de participantes está en el grupo de personas que tiene entre 10 y 19 años de experiencia en la docencia.

A continuación, se presenta la relación que existe entre la actitud de los docentes y su experiencia trabajando en su aula con estudiantes con necesidades educativas especiales.

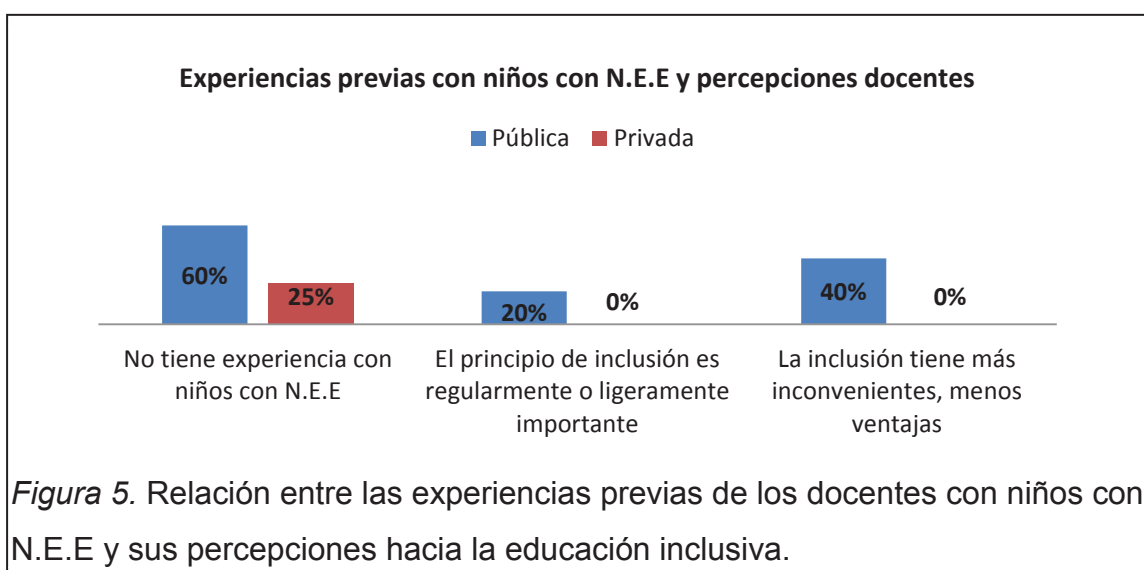
### 4.3 Análisis de los resultados

#### Experiencia con niños con necesidades educativas especiales

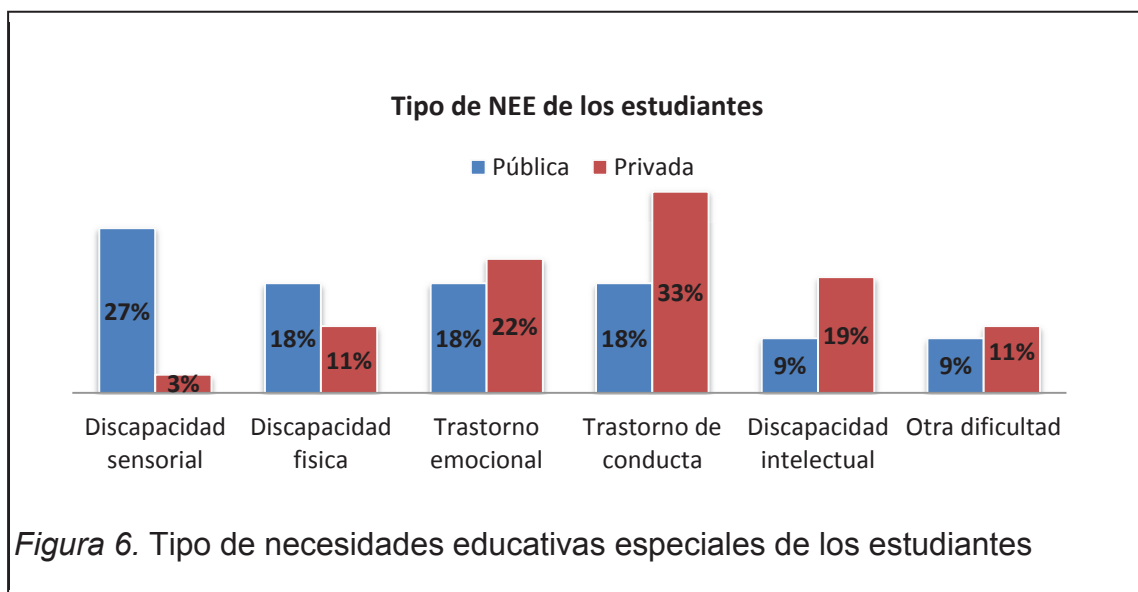


La mayor parte de docentes de la institución pública, pertenece al grupo que no ha tenido en su aula estudiantes con necesidades educativas especiales con un 60%. Le sigue con un 40% el grupo de personas que si ha trabajado con estudiantes con necesidades educativas especiales. Sin embargo, en la institución privada, los datos recolectados muestran otros resultados. La mayoría de docentes pertenece al grupo de las personas que si han tenido en su aula estudiantes con necesidades educativas especiales con un 75%. Seguido del grupo que no ha trabajado con aquellos estudiantes que presentan algún tipo de necesidad educativa especial con un 25%. Considerando lo que plantean Granada, Pomés y Sanhueza (2013) las experiencias previas que los docentes tienen en educación inclusiva impactan de forma positiva su actitud,

mientras que los docentes que no han sido expuestos a prácticas inclusivas muestran una actitud menos favorable. En este estudio se comprueba dicha afirmación porque se observó que los docentes de la institución privada perciben a la inclusión educativa como un principio muy importante (69%) o importante (31%), a diferencia de aquellos docentes que trabajan en la institución pública que la consideran regularmente (10%) y ligeramente importante (10%).



En esta misma pregunta, se solicitó a los docentes que establezcan el número aproximado de estudiantes con necesidades educativas especiales que han tenido en su aula durante su labor educativa, y también que especifiquen el tipo de necesidad. Como se aprecia en la figura 6, se estableció cinco tipos de necesidades educativas especiales que son: (1) discapacidad sensorial, (2) discapacidad intelectual, (3) trastorno de conducta, (4) trastorno emocional, y (5) discapacidad física.



En la institución pública, el porcentaje mayor se encuentra en el grupo de estudiantes que presentan discapacidad sensorial, con un 27%. Luego con menor porcentaje se encuentra el grupo de estudiantes que presentan trastorno de conducta, trastorno emocional y discapacidad física, con un 18% respectivamente. En tercer lugar le sigue, con el porcentaje más bajo el grupo de personas que presentan discapacidad intelectual y el grupo de personas que presentan otra dificultad, con un 9%. Por otra parte, en la institución privada, los resultados son diferentes. El porcentaje mayor se encuentra en el grupo de estudiantes que presentan trastorno de conducta, con un 33%. Luego con menor porcentaje se encuentra el grupo de estudiantes que presentan trastorno emocional con un 22%, seguido del grupo de estudiantes que presentan discapacidad intelectual con un 19%. Después, está el grupo de estudiantes que presentan discapacidad física y otra dificultad, con un 11% respectivamente. Por último, se ubica el grupo de estudiantes que presentan discapacidad sensorial con un 3%.

A partir de estos porcentajes se puede evidenciar que los docentes de la institución pública han trabajado más con niños que tienen discapacidades sensoriales, mientras que en la privada, los docentes han trabajado más con niños que tienen trastornos conductuales. Este factor afecta de forma positiva o negativa en la opinión que cada docente tiene frente a la inclusión educativa

ya que no es lo mismo trabajar con estudiantes con discapacidades sensoriales y estudiantes con trastornos de conducta pues cada tipo de necesidad se maneja de forma distinta. Esto, se puede relacionar con la diferencia que existe entre el porcentaje (40%) de personas de la institución pública que no se sienten a gusto trabajando con niños con necesidades educativas especiales y el porcentaje (13%) de personas de la institución privada que no se sienten a gusto trabajando con niños con necesidades educativas especiales.

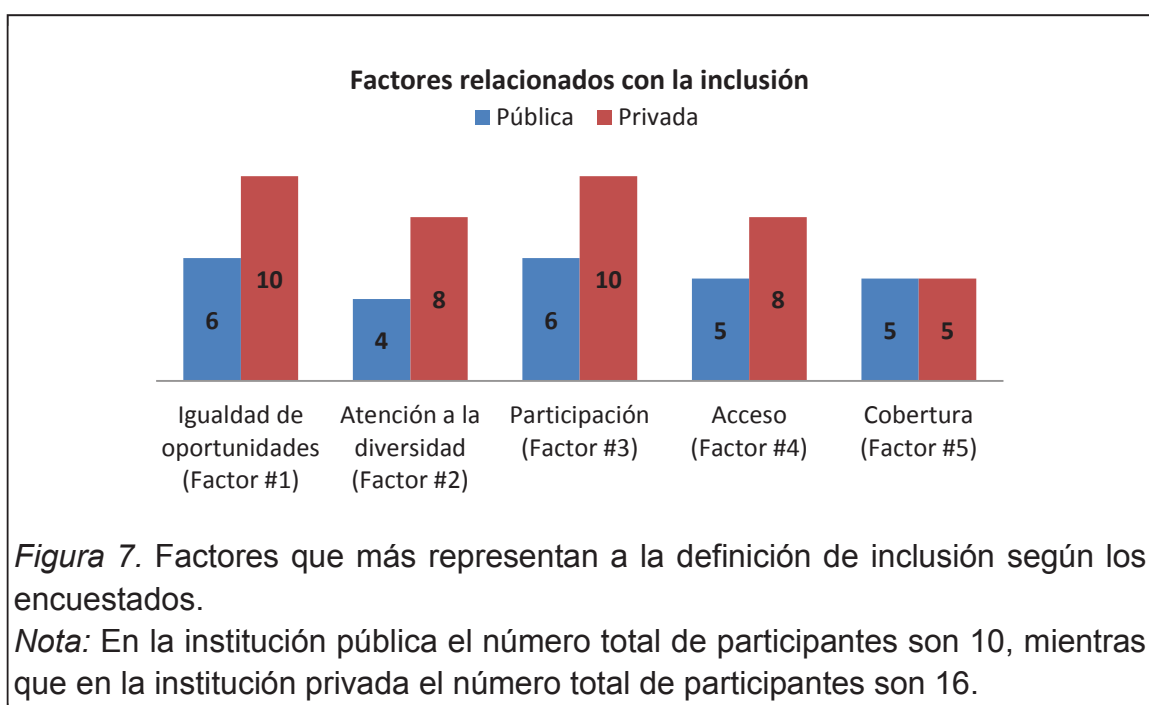
Tabla 6. Relación entre los docentes que no se sienten a gusto trabajando con niños con N.E.E, la falta de experiencia y el tipo de discapacidad

	Pública	Privada
<b>No se siente a gusto trabajando con niños con N.E.E</b>	40%	20%
<b>No ha trabajado con niños con N.E.E</b>	30%	-
<b>Ha trabajado con niños con discapacidad sensorial</b>	10%	-
<b>Ha trabajado con niños con trastorno de conducta</b>	-	20%

### **Factores que más representan a la definición de inclusión educativa**

En esta pregunta, se establecieron 5 factores relacionados con la inclusión educativa como se aprecia en la figura 6. Se solicitó a los encuestados que coloquen por orden de importancia los siguientes términos: acceso, cobertura, participación, igualdad de oportunidades y atención a la diversidad. En donde se determinó que 1, era el factor que más representa a la definición de inclusión según el punto de vista de los encuestados, y 5 el factor que menos la representa.





Como se observa en la figura 7, tanto los docentes de la institución pública como los docentes de la institución privada coinciden en que el factor de igualdad de oportunidades debe ser considerado como el término que más representa a la definición de inclusión. Seis personas (60%) pusieron al factor de igualdad de oportunidades como número 1, cuatro personas (40%) otros. En la institución privada, diez personas (63%) colocaron al factor de igualdad de oportunidades como número 1, seis personas (37%) otros. Luego se encuentra, como factor número 2, la atención a la diversidad. En la institución pública, cuatro docentes (40%) lo colocaron como factor número 2, seis docentes (60%) otros. En la institución privada, ocho docentes (50%) lo pusieron como factor número 2, ocho docentes (50%) otros. Como factor número 3, seis docentes (60%) de la institución pública pusieron al factor participación y cuatro docentes (40%) otros, mientras que en la institución privada diez docentes (63%) lo pusieron como factor número 3 y seis docentes (37%) otros. Además, se observa que los docentes de la institución pública y los docentes de la institución privada consideran al mismo factor como número 4. Cinco personas (50%) de la institución pública creen que el factor de acceso debe ser considerado como número 4 y las otras cinco personas (50%) otros. Asimismo,

en la institución privada, cinco personas (31%) consideran que el factor acceso debe ser el número 4 y once personas (69%) otros. En este punto, se observa que existe una diferencia relativamente considerable entre el número de docentes de la institución privada que considera que el acceso de los estudiantes es el término que menos se relaciona con el concepto de inclusión. Por último, los docentes de la institución pública y los docentes de la institución privada coinciden en que el factor de cobertura debe ser considerado como el término que menos representa a la definición de inclusión. Por ello, cinco docentes (50%) de la institución pública lo han colocado como factor número 5 y los otros cinco docentes (50%) otros. En cambio, en la institución privada, ocho docentes (50%) lo han colocado como factor número 5 y los otros ocho docentes (50%) otros.

En conclusión, los resultados muestran que los docentes de la institución pública y los docentes de la institución privada piensan que la igualdad de oportunidades tiene mayor relación con el concepto de inclusión educativa que los otros factores mencionados anteriormente. En este estudio, este resultado afecta de cierto modo en las percepciones de los docentes a favor de la inclusión educativa porque se encontró que los docentes de la institución pública y los docentes de la institución privada consideran que es injusto separar a los niños con necesidades educativas especiales del resto de sus compañeros ya que todos deben tener las mismas oportunidades. Además, los docentes de ambas instituciones piensan que la educación inclusiva sí es posible en la educación inicial porque todos los seres humanos tenemos los mismos derechos. Esto indica una actitud muy favorable de los docentes de la institución pública y los docentes de la institución privada hacia la inclusión educativa y los estudiantes de la misma.

### **Factibilidad de implementar la educación inclusiva en la educación inicial**

Para poder agrupar los argumentos que justifican la respuesta de los encuestados para esta pregunta, el autor del presente estudio estableció dos criterios para el análisis de la información. El primer criterio es de carácter

social y el segundo criterio es de carácter profesional, como se observa en la tabla 7. Los factores que se determinaron como sociales y como factores profesionales se muestran en la tabla 8.

En el análisis de datos, se descubrió que todas las personas que contestaron la pregunta están en el grupo que considera que la educación inclusiva sí es posible en la educación inicial. Con un 100% en la institución pública y un 100% en la institución privada. Sin considerar la justificación de las respuestas, se observa de cierta manera que los docentes del nivel de educación inicial tienen una percepción favorable hacia la inclusión porque consideran que si es posible su implementación.

Con respecto a los argumentos que justifican esta respuesta, se encontró con un 30% que los docentes de la institución pública están en el grupo que se inclina hacia los aspectos de tipo social, con el mismo porcentaje está el grupo de personas que se inclina hacia los aspectos de tipo profesional, y por último, con un 40% están las personas que omitieron la justificación de su respuesta. En la institución privada, se encontró que la mitad de los docentes está en el grupo que se inclina más por los aspectos de tipo profesional, con un 51%. Luego le sigue con un 38% el grupo de personas que se inclina por los aspectos de tipo social, en tercer lugar, con un 11% están las personas que omitieron la justificación de su respuesta. Este último dato llama mucho la atención, pues a pesar de que todos los docentes de la institución pública y privada contestaron que sí es posible la educación inclusiva en la educación inicial, el 40% de los encuestados en la institución pública omitieron la justificación de su respuesta.

A partir de los resultados, se puede distinguir que las percepciones de los docentes de la institución privada están afectadas más por los aspectos de carácter profesional que social, lo que no sucede con las percepciones de los docentes de la institución pública. Este hecho tiene un poco de relación con el nivel de instrucción de los docentes porque con un 5% más que los docentes de la institución pública, los docentes de la institución privada pertenecen al

grupo que tienen un Masterado. En el caso de la institución pública, no existe ninguna diferencia entre el porcentaje de lo social y el porcentaje de lo profesional.

Tabla 7. Criterios para agrupar los argumentos que justifican lo que los docentes piensan acerca de la implementación de la educación inclusiva en la educación inicial

Criterios	Pública	Privada
<b>Factores sociales</b>	30%	38%
<b>Factores profesionales</b>	30%	51%
<b>No contestan</b>	40%	11%

Tabla 8. Factores sociales y factores profesionales que justifican la implementación de la educación inclusiva en la educación inicial

Factores Sociales	Pública	Privada
<b>Es parte del desarrollo integral del ser humano</b>	10%	6%
<b>Todos tenemos los mismos derechos</b>	20%	6%
<b>La inclusión debe ser desde el inicio</b>	-	6%
<b>Permite respetar las características individuales de cada ser humano</b>	-	6%
<b>Es una etapa en que los niños evolucionan socialmente y no tienen prejuicios ni discriminación</b>	-	13%

Factores Profesionales	Pública	Privada
<b>Se puede detectar los problemas tempranamente</b>	10%	6%
<b>Se les puede dar la ayuda necesaria desde los primeros años</b>	10%	-
<b>Favorece positivamente a la institución</b>	10%	-
<b>Permite atender las NEE de cada niño</b>	-	13%
<b>Responde a las necesidades de cada niño utilizando herramientas y estrategias adecuadas</b>	-	13%
<b>Da la posibilidad de contar con el apoyo de otros</b>	-	6%

docentes para el cumplimiento de esta labor		
Promueve la formación docente	-	13%

*Nota:* El 40% de los docentes de la institución pública omitieron su respuesta, y en la institución privada el 11% de los docentes omitieron su respuesta.

### Percepciones de los docentes sobre la inclusión educativa

Según la encuesta realizada a los docentes de la institución pública y a los docentes de la institución privada se encontró que la mayoría de ellos piensan que la inclusión educativa es importante y beneficiosa ya que tiene más ventajas que inconvenientes. Además, consideran que la misma favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes de respeto y tolerancia a la diferencia. Esto quiere decir que los docentes perciben a la inclusión educativa positivamente, por lo tanto, este factor puede ser uno de los factores que afectan las acciones educativas de los docentes al momento de atender las necesidades educativas especiales de todos sus estudiantes. Sin embargo, hay que señalar que a pesar de que en este estudio se encontró que los docentes de la institución pública y los docentes de la institución privada están a favor de la inclusión, la percepción de los docentes de la institución privada acerca de la importancia de la inclusión educativa es más favorable que la percepción de los docentes de la institución pública. Esto se comprueba con los resultados hallados en la encuesta, presentados a continuación.

Con respecto a la importancia del principio de inclusión en las escuelas regulares, los docentes de la institución pública están en el grupo que consideran que la inclusión educativa es importante en las escuelas regulares, luego le sigue con un 30% el grupo de personas que creen que la inclusión es muy importante, y en tercer lugar, está el grupo que considera que la inclusión está entre regularmente, ligeramente y poco importante con un 20%. En el caso de la institución privada, el 69% de los encuestados considera este principio muy importante, y el 31% lo considera importante. Ningún docente de la institución privada contestó que considera el principio de inclusión

regularmente, ligeramente y poco importante. Eso quiere decir que en la privada, todos los encuestados consideran a la inclusión muy importante o importante, mientras que en la pública existe un porcentaje considerable que la percibe como algo no tan necesario o importante.

Este mismo patrón se observó en la pregunta que se les planteó a los encuestados acerca de que si ellos creen que la inclusión educativa tiene más ventajas que inconvenientes o viceversa. Con un 50%, se halló que los docentes de la institución pública están en el grupo de personas que piensan que la inclusión educativa tiene más ventajas y menos inconvenientes, mientras que el otro 50% de los encuestados, se encuentra en el grupo que piensa que la inclusión educativa tiene más inconvenientes y menos ventajas.

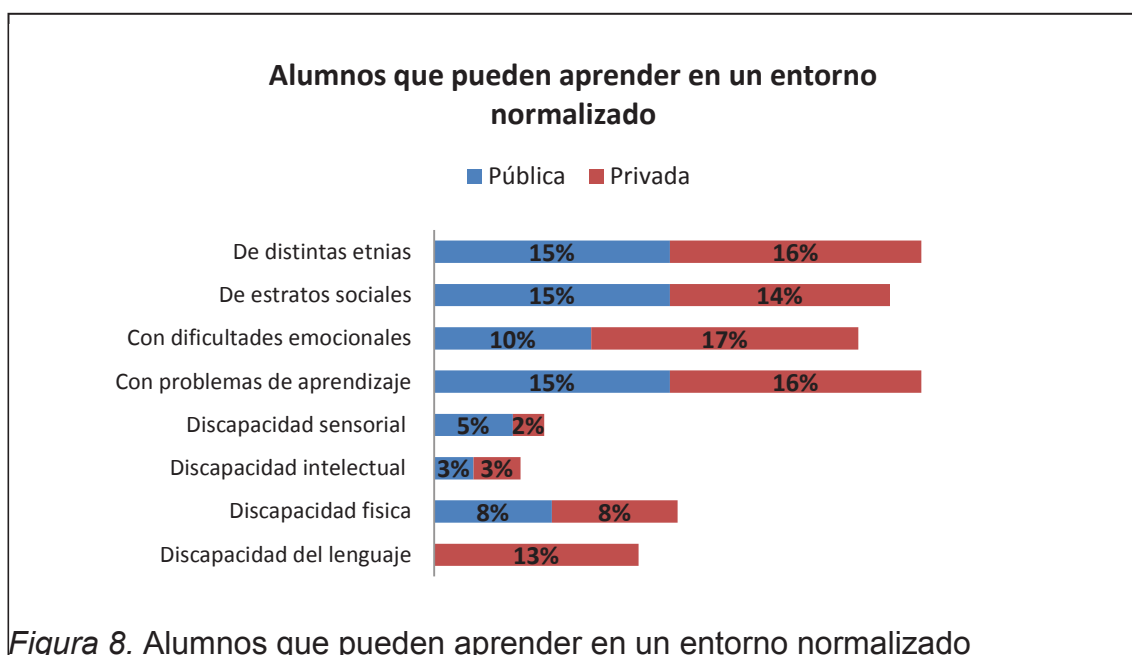
En la institución privada, con un 94% está el grupo de personas que consideran que la inclusión educativa tiene más ventajas y solamente con un 6% está el grupo de personas que creen que la inclusión tiene más inconvenientes. Si se compara estos resultados se observa que existe una diferencia significativa entre la institución pública y privada con respecto al número de docentes que percibe que la inclusión es más ventajosa. En el caso de esta investigación, se puede relacionar este aspecto con el hecho de que en la institución privada existe un porcentaje más elevado (70%) de docentes que han tenido la oportunidad de trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales mientras que en la institución pública existe un porcentaje menor (40%) que han tenido la misma posibilidad. Esto significa que los docentes de la institución privada tienen más experiencia trabajando con estudiantes con necesidades educativas especiales.

Igualmente con la pregunta acerca de que si los docentes creen que la educación inclusiva favorece la tolerancia y el respeto a la diversidad se confirmó que la percepción de los docentes de la institución privada frente a la inclusión es más optimista que la de los docentes de la institución pública. Los resultados demuestran que, en la institución pública, la mitad de personas que

contestaron la encuesta se encuentra en el grupo que está “de acuerdo” con que la educación inclusiva favorece la tolerancia y el respeto a la diferencia, con un 50%. Le sigue con un 30% el grupo que está “totalmente de acuerdo” con este principio y por último, con un 20% el grupo que está entre “muy en desacuerdo y en desacuerdo”. Por otro lado, en la institución privada, más de la mitad de personas que contestaron esta pregunta están en el grupo “totalmente de acuerdo”, con un 56%. Seguido de un 31% que pertenece al grupo que está “de acuerdo” con que la educación inclusiva promueve actitudes tolerantes y respetuosas y por último, con un 13%, están los grupos “muy en desacuerdo y en desacuerdo”. Esta suposición se relaciona nuevamente, con la experiencia previa que los docentes de la institución privada han adquirido al momento de tener en sus aulas estudiantes con necesidades educativas especiales y a partir de eso, son ellos quienes conocen las oportunidades que ofrece la inclusión en la práctica educativa.

### **Alumnos que podrían aprender en un entorno normalizado**

En la respuesta relacionada a los alumnos que pueden aprender en un entorno normalizado, se establecieron ocho alternativas: (1) de distintas etnias, (2) de estratos sociales, (3) con dificultades emocionales, (4) con problemas de aprendizaje, (5) discapacidad sensorial, (6) discapacidad intelectual, (7) discapacidad física, y (8) discapacidad del lenguaje. Cinco docentes omitieron la respuesta por lo que se contó con 21 respuestas válidas.



Como se aprecia en la figura 8, en la institución pública, el 15% de las personas consideran que los alumnos que pueden aprender en un entorno normal son los estudiantes que están en el grupo de distintas etnias, de estratos sociales y con problemas de aprendizaje. El 10% considera que los estudiantes que pueden aprender en un entorno normalizado son los que están en el grupo con dificultades emocionales. Luego le sigue con un 8% los estudiantes que están en el grupo de discapacidad física, y por último, con porcentajes muy bajos están los estudiantes que pertenecen al grupo de discapacidad sensorial (5%) y discapacidad intelectual (3%). Este último dato es muy curioso pues anteriormente se encontró en este estudio que los docentes de la institución pública han tenido en su aula más estudiantes con discapacidades sensoriales, sin embargo, en relación a los porcentajes de los alumnos que pueden aprender en un entorno normalizado, uno de los más bajos es el de discapacidad sensorial. Esta es una indicación de que en la institución pública no existe mucha acogida hacia los estudiantes que tienen este tipo de discapacidad, por ende, este es uno de los factores que influye negativamente en la percepción con respecto a la inclusión educativa al momento de trabajar con ciertos alumnos.



En la institución privada, el 17% de los docentes considera que los alumnos que presentan dificultades emocionales pueden aprender en un entorno normalizado. Le sigue con un 16% los docentes que piensan que los estudiantes que pueden aprender en un entorno normalizado son aquellos con problemas de aprendizaje y aquellos de distinta etnia. Con un 14% está el grupo de estudiantes de diferentes estratos sociales y con un 13% está el grupo de estudiantes que presenta discapacidad del lenguaje. Por último, con porcentajes más bajos están los estudiantes que tienen una discapacidad sensorial (2%), una discapacidad intelectual (3%) y una discapacidad física (8%). Este último dato, comprueba que los docentes de la institución privada no han tenido mucha experiencia trabajando con niños con discapacidad sensorial, física e intelectual, siendo que estos son los casos que requieren de más atención y más adaptaciones para lograr que se incluyan dentro del aula.

#### **Ayuda de otros docentes para atender adecuadamente a la diversidad**

El 100% de los encuestados de la institución pública piensan que es necesario el apoyo de otros docentes además del profesor-tutor para atender adecuadamente a la diversidad. Por otro lado, el 94% de los encuestados de la institución privada piensan que si es necesaria la ayuda de otros docentes, y el 6% restante piensa que no es necesario el apoyo de otros profesores además del profesor titular para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Con respecto a los argumentos que justifican la respuesta de los docentes de esta pregunta, se estableció tres criterios para su agrupación como se aprecia en la tabla 8. Esto se realizó con el fin de analizar de mejor manera la información recogida. Cuatro personas omitieron la justificación de su respuesta por lo que se contó 22 respuestas válidas.

El primer criterio se denomina beneficio para el docente y contiene los siguientes argumentos:

- Se tiene mejores ideas para solucionar o atender adecuadamente a la diversidad
- Se necesita una persona especializada con mayor conocimiento del tema
- No todos saben cómo solucionar esos problemas
- Si con niños sin NEE se necesita ayuda, mucho más con los niños con NEE

El segundo criterio se denomina beneficio para la clase y contiene los siguientes argumentos:

- El grupo de trabajo es heterogéneo y diverso
- La otra persona puede manejar mejor el grupo
- Es un trabajo en equipo

Por último, el tercer criterio se denomina beneficio para el estudiante y contiene los siguientes argumentos:

- Depende de la discapacidad
- Se puede realizar un seguimiento del progreso del niño con N.E.E
- Depende de cada caso y número de niños
- Atención personalizada

En la tabla 9, se observa que en la institución pública, el 30% de personas está en el grupo que considera que la ayuda de otro profesor representa un beneficio mayor para el docente, con un 30% también se encuentra el grupo de personas que considera que la ayuda de otro profesor es un beneficio mayor para el estudiante, y por último, con un 10% se encuentra el grupo de personas que considera que la ayuda de otro profesor representa un beneficio mayor

para la clase. En la institución privada, el 37,5% considera que la ayuda de otro profesor representa un beneficio mayor para el docente, con un 37,5% también se encuentra el grupo que considera que la ayuda de otro profesor representa un beneficio mayor para la clase, y por último, con un 18,7% el grupo que considera que la ayuda de otro docente para atender adecuadamente a la diversidad representa un beneficio mayor para el estudiante. Esto quiere decir que la mayoría de docentes piensa que la educación inclusiva se puede llevar a cabo cuando existe la ayuda de otros docentes, además del profesor-tutor en la clase y esta afirmación se comprueba con los argumentos a favor del apoyo de otros educadores. Los docentes muestran una actitud favorable hacia la inclusión siempre y cuando exista el apoyo de otras personas para atender adecuadamente de la diversidad y para beneficiar al docente, al estudiante y a la clase.

Tabla 9. Criterios para la agrupación de argumentos acerca de la ayuda de otros docentes

Criterios	Pública	Privada
<b>Beneficio para el docente</b>	30%	37,5%
<b>Beneficio para la clase</b>	10%	37,5%
<b>Beneficio para el estudiante</b>	30%	18,7%
<b>No contestan</b>	30%	6%

### **La separación de los niños con N.E.E del resto de sus compañeros es injusta**

En las dos instituciones, el 80% de los encuestados cree que es injusto separar a los niños con necesidades educativas especiales del resto de sus compañeros, mientras que el 20% piensa que no es injusto separar a aquellos estudiantes del resto de sus pares. Se puede evidenciar por medio de los resultados, el rechazo de los docentes de ambas instituciones a la idea de separación de los estudiantes con N.E.E del resto de sus compañeros, esto revela una actitud positiva de los docentes frente a la inclusión educativa.

Con respecto a los argumentos que justifican la respuesta de los docentes de esta pregunta, se estableció dos criterios para su agrupación como se aprecia en la tabla 10. Esto se realizó con el fin de analizar de mejor manera la información recogida. Seis personas omitieron la justificación de su respuesta y se contó 20 respuestas válidas.

El primer criterio se denomina beneficio alumno y contiene los siguientes argumentos:

- Tienen mayor facilidad de aprender que los niños “normales”
- Tienen los mismos derechos
- Debe existir igualdad de oportunidades

El segundo criterio se denomina beneficio grupo y contiene los siguientes argumentos:

- Elimina la discriminación
- Se debe aprender aceptar y convivir con la diferencia
- Se debe poner en práctica la inclusión
- Los niños deben tolerar las diferencias
- Se pierde la integración de todo el grupo

Tabla 10. Criterios sobre la injusticia de separar a los niños con NEE del resto de sus compañeros

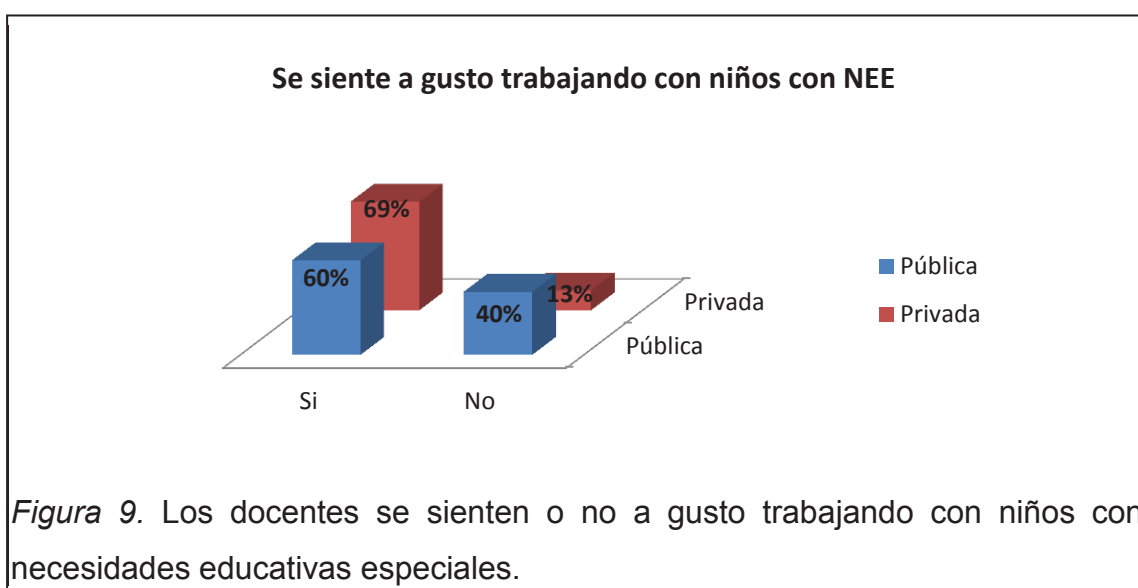
Criterios	Pública	Privada
<b>Beneficio alumno</b>	30%	31,25%
<b>Beneficio grupo</b>	20%	31,25%
<b>No contestan</b>	50%	37,5%

En la tabla 10, se observa que en la institución pública, el 30% de personas está en la categoría que considera que la separación de los niños con N.E.E del resto de sus compañeros no es justa porque el alumno no se beneficia con

esta exclusión y el 20% de personas está en la categoría que considera que esta separación no beneficia al desarrollo del grupo. Por último, el 30% que falta pertenece al grupo personas que piensan que es injusto separar a los niños con N.E.E del resto de sus compañeros, sin embargo, consideran que esto depende de la necesidad especial que tenga el estudiante. En la institución privada, el 31,25% de personas está en la categoría que considera que la separación de los niños con N.E.E del resto de sus compañeros no es justa porque el alumno no se beneficia con esta exclusión y con el mismo porcentaje (31,25%) están las personas que consideran que esta separación no beneficia al desarrollo del grupo. En tercer lugar, con un 12,5% están las personas que consideran que no es injusto separar a los niños con N.E.E del resto de sus compañeros por dos razones: (1) la discapacidad es muy avanzada y el niño no sigue el ritmo, y (2) se separa al niño por periodos cortos según la necesidad y después se le une al grupo.

### **Se siente a gusto trabajando con niños con necesidades educativas especiales**

El objetivo de esta pregunta fue poder conocer cómo se siente el docente trabajando con niños/as con necesidades educativas especiales, si muestra una actitud favorable hacia la inclusión educativa o si su actitud no es menos favorable cuando trabaja con niños con N.E.E.



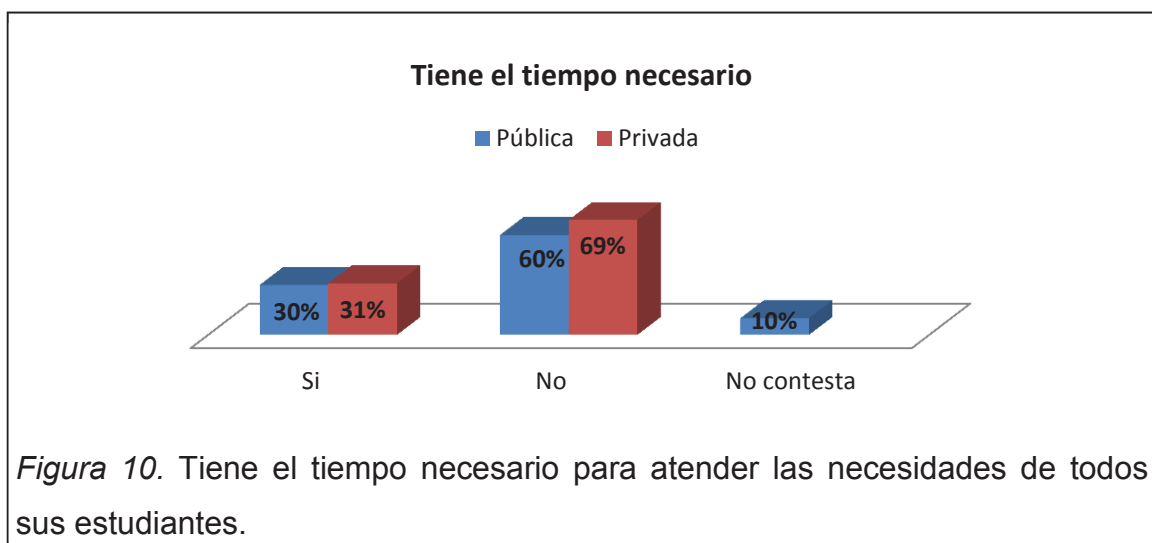
En la institución pública, el 60% de los encuestados se siente a gusto trabajando con niños con necesidades educativas especiales mientras que el 40% dice que no. En la institución privada, dos personas (13%) respondieron que no han tenido la oportunidad de trabajar con niños con necesidades educativas especiales, una persona (6%) respondió que se si se siente a gusto porque se aprende mucho y además son un reto, sin embargo, también respondió que no se siente a gusto porque requieren mayor atención de las que se le puede dar. No obstante, la mayor parte de docentes que contestaron la pregunta está en el grupo que se siente a gusto trabajando con niños con necesidades educativas especiales, con un 69%. Le sigue el grupo de personas que no se sienten a gusto trabajando con aquellos estudiantes con un 13%. Tal como se puede apreciar en la figura 9.

Las razones por las cuales los docentes se sienten a gusto trabajando con niños y niñas con necesidades educativas son las siguientes:

- Es un reto que ayuda a mejorar diariamente
- Es una oportunidad maravillosa de aprender
- Permite conocer maneras diferentes de enseñar y te hacen más tolerante
- Es una nueva forma de aprender a tratar y manejar a estos niños
- Es gratificante ver el esfuerzo que los niños tienen y los pasos que van dado poco a poco
- Se lo apoya y se busca estrategias para atender sus necesidades

Estos factores positivos están asociados a razones profesionales y personales de los docentes, y demuestran que la postura de los mismos hacia el proceso de inclusión es favorable pues se percibe a través de la justificación de sus respuestas que miran a la educación inclusiva como una oportunidad para aprender de la diferencia.

### Tiempo necesario para atender las necesidades educativas especiales de todos sus estudiantes



En la institución pública, más de la mitad de las personas que contestaron la encuesta están en el grupo que no tiene tiempo necesario para atender las N.E.E de todos sus estudiantes, con un 60%. Luego le sigue con un 30% el grupo que si tiene tiempo necesario para la atención de las necesidades de sus estudiantes. Por último, con un 10% está el grupo que no contesto la pregunta. En la institución privada, la mayor parte de docentes que contestaron la pregunta está en el grupo que no tiene el tiempo necesario para la atención de todas las necesidades de sus estudiantes, con un 69%. Luego se encuentra con un 31% el grupo que considera tener tiempo suficiente para las necesidades de todos sus alumnos.

Con estos datos se puede observar claramente en la figura 10, que los docentes de ambas instituciones consideran no tener el tiempo necesario para atender las necesidades educativas especiales de todos sus estudiantes. Este factor afecta las percepciones de los docentes frente al proceso de inclusión. Si el docente considera tener tiempo necesario, este factor afectaría positivamente en su actitud frente a la inclusión educativa, sin embargo, si el docente siente que el tiempo que tiene es insuficiente para poder responder a todas y cada una de las necesidades de sus estudiantes, este factor impactaría

negativamente en su actitud inclusiva. En el caso de los docentes de la institución pública, muchas veces la cantidad de niños supera el rango establecido según los estándares de calidad del Ministerio de Educación. Los docentes de la institución pública comentaron que tienen en su aula aproximadamente 30 niños, y además no cuentan con la ayuda de una asistente. En comparación, con la institución privada que tiene menor cantidad de alumnos por aula, y que sí cuentan con la ayuda de una asistente. Este dato llama mucho la atención, puesto que se pensó encontrar que los docentes de la institución privada considerarían tener el tiempo suficiente para atender las necesidades educativas especiales de todos sus estudiantes, sin embargo, el resultado hallado en esta investigación demuestra lo contrario.

De acuerdo con ciertos autores, el factor tiempo es necesario para establecer las actividades pedagógicas que se van a enseñar a los estudiantes, y es además indispensable contar con el espacio suficiente para coordinar la planificación. Según Horne y Timmons (2009), uno de los temores de los profesores es no poder contar con el tiempo necesario para atender las necesidades educativas especiales de todos sus estudiantes. El tiempo continúa siendo percibido por los educadores como un impedimento para el desarrollo de prácticas inclusivas (Granada, Pomés y Sanhuesa, 2013).

Acerca del factor tiempo, se encontró en la institución privada tres aspectos que influyen negativamente con este factor: (1) los docentes no han tenido la oportunidad de trabajar con niños/as con necesidades educativas especiales, (2) los docentes no tienen mucha experiencia trabajando con estudiantes con N.E.E, y (3) la edad de los docentes, el grupo de personas que se encuentran entre 30 y 39 años (adulto medio) piensan que no tienen tiempo para atender aquellos estudiantes, mientras que el grupo de personas entre 20 y 29 años (adulto joven), consideran que si tienen tiempo para responder las demandas de los niños con necesidades educativas especiales. Por lo tanto, esta investigación confirma lo que dice la literatura con respecto a una de las barreras para la inclusión que es el tema del tiempo.



### **Formación docente**

En la institución pública, con un 50% está el grupo de personas que consideran tener la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, aquellos con y sin necesidades educativas especiales. Sin embargo, en la institución privada los resultados muestran lo contrario, con un 13% está el grupo de personas que piensan tener la capacitación necesaria.

Con respecto al grupo de personas que no consideran tener la formación docente necesaria para enseñar a todos los alumnos, aquellos con y sin necesidades educativas especiales, están con un 50% los docentes de la institución pública y con un 87% los docentes de la institución privada. Existe una diferencia del 37% en las percepciones de los docentes de la institución privada con respecto a su formación docente, esto afectaría sus acciones hacia los estudiantes y la inclusión educativa.

Otro factor que repercute en la percepción del profesorado hacia la educación inclusiva es justamente la formación docente y capacitación. Para que el docente pueda dar respuestas a la diversidad es necesario que cuente con las herramientas y estrategias adecuadas, además es fundamental que el docente se capacite y se actualice permanentemente para responder las demandas de sus estudiantes y del sistema educativo (Granada, Pomés y Sanhuesa, 2013). En base a esta información y los resultados presentados anteriormente, se puede apreciar que la percepción de los docentes de la institución privada sobre su formación para atender las necesidades educativas especiales de sus estudiantes es negativa según estas posibles razones. La primera razón es que algunos docentes no se sienten capacitados, ni creen tener la formación suficiente para enfrentar este nuevo reto educativo. La segunda razón es que algunos docentes no han tenido la posibilidad de trabajar con niños con necesidades educativas especiales. La última razón es que el Sistema Nacional de Educación da mayor énfasis a la capacitación de los docentes del sector público ya que cuentan con el financiamiento del Estado, mientras que el sector privado administra sus propios recursos.

En este punto hay que mencionar que el Sistema Nacional de Educación no ha fortalecido la capacitación del profesorado, y esto se refleja en el Informe de Progreso Educativo del Ecuador (2010) que señala que los retos en la formación y participación docente todavía preexisten. Asimismo, en la entrevista realizada a Isabel Maldonado, analista de educación especial e inclusiva del Ministerio de Educación, se encontró que todavía existen falencias en la formación docente y capacitación para promover el desarrollo de la inclusión en las escuelas, y mucho menos se ha enfatizado la auto capacitación. Todos estos aspectos demuestran que no se está aplicando adecuadamente lo establecido por la LOEI con respecto a la capacitación docente en el sector público “Acceder gratuitamente a procesos de desarrollo profesional, capacitación, actualización, formación continua, mejoramiento pedagógico y académico en todos los niveles y modalidades, según sus necesidades y las del Sistema Nacional de Educación.” (LOEI, capítulo cuarto, art.10). En el caso de las instituciones del sector privado no se especifica acerca de la formación docente. Por lo tanto, los docentes de la institución privada muestran una actitud desfavorable con respecto a su formación y sus acciones hacia los estudiantes con N.E.E.

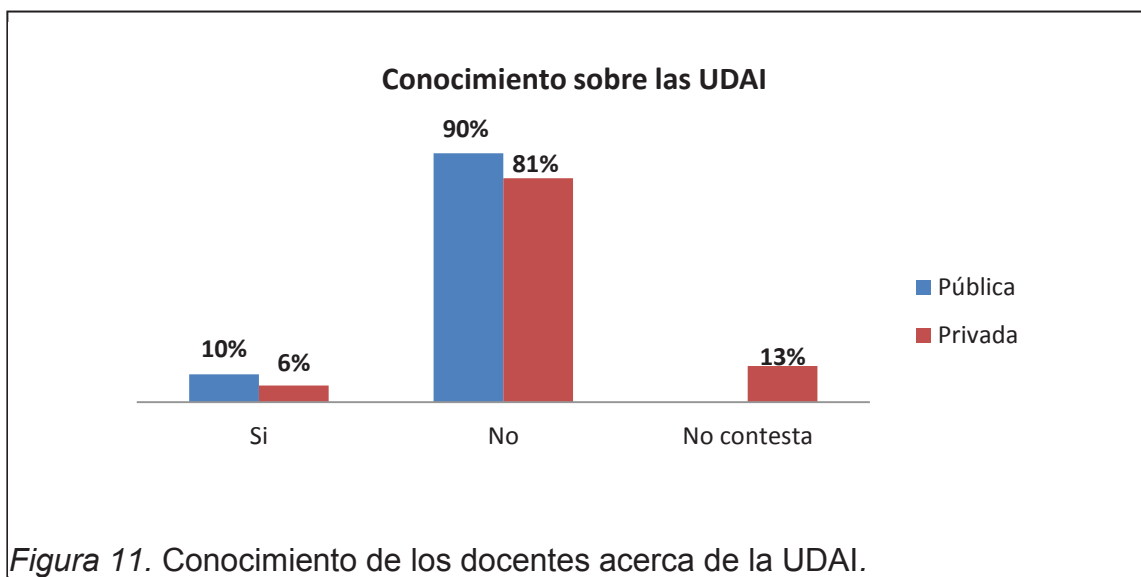
### **Percepciones de los docentes sobre las leyes educativas**

Respecto al conocimiento de los encuestados acerca de las leyes educativas vigentes a favor de la inclusión educativa como la LOEI, se puede apreciar que la mayoría de los docentes de la institución pública conocen las leyes educativas inclusivas con un 90% y el otro 10% las desconoce. En el caso de los docentes de la institución privada, todos los encuestados conocen las leyes educativas que promueven la inclusión en todas las escuelas del país, con un 100%.

A pesar de que todos los encuestados conocen las leyes educativas como la LOEI, y los acuerdos ministeriales que promueven la inclusión educativa en todas las instituciones, no significa que sean aplicadas adecuadamente en el

ámbito educativo. Esto lo podemos ver con los resultados de las encuestas, puesto que se encontró que la mayoría de docentes creen que las leyes vigentes referentes a la inclusión educativa no son aplicadas adecuadamente en todas las instituciones. En la institución pública, el 80% de los encuestados apoyan la idea de que las leyes inclusivas no han sido aplicadas apropiadamente en los establecimientos, mientras que el 20% considera que las leyes educativas a favor de la inclusión si se aplican de forma efectiva en todas las escuelas. Por otro lado, en la institución privada, el 100% de los encuestados piensan que las leyes inclusivas no se han aplicado adecuadamente en todas las instituciones. La diferencia de porcentaje que se percibe entre la pública y la privada con respecto a esta pregunta puede ser por el hecho de que el Estado se enfoca más en el sector público que en el sector privado.

A partir de estos resultados se ha llegado a la conclusión de que las leyes vigentes referentes a la inclusión educativa no han favorecido totalmente al desarrollo de una plena educación inclusiva pues todavía existen barreras que no permiten alcanzarla. Las limitaciones que se observan claramente son la falta de capacitación docente y recursos, aspectos que se abarcan en la LOEI. Además, existe un dato muy curioso acerca del conocimiento que los docentes tienen con respecto a las leyes educativas y acuerdos ministeriales que fomentan la inclusión, y es que la mayoría de ellos desconoce la existencia de las UDAI (Unidades de apoyo a la inclusión), que se mencionan en estos documentos legales. La UDAI es un “servicio educativo especializado y técnicamente implementado para la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales” (Acuerdo Ministerial 0295-13, capítulo cuarto, art. 20).



El 90% de los docentes de la institución pública desconoce sobre la UDAI, eso significa que solamente el 10% conoce la ayuda que brinda este servicio educativo para facilitar la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales. Se aprecia resultados similares en la institución privada, el 81% de los encuestados desconoce de la existencia de la UDAI, el 6% si la conoce, y por último, el 13% no contesta la pregunta. Esto demuestra claramente que los docentes no utilizan este servicio pedagógico como recurso para facilitar su labor educativa.

Se puede concluir que si los docentes no conocen plenamente las leyes a favor de la inclusión educativa no las pueden aplicar adecuadamente en su práctica profesional. Esto quiere decir que las percepciones de los docentes de la institución pública y la institución privada acerca de la promulgación de la LOEI no son muy favorables.

### **Percepciones de los docentes sobre el apoyo a la inclusión**

Con respecto a las preguntas relacionadas con el apoyo a la inclusión, la mayoría de docentes creen que la ayuda que reciben del gobierno y de la institución para responder a las necesidades educativas especiales de todos

sus estudiantes no es suficiente. Los docentes de la institución pública y la institución privada consideran que necesitan más capacitación y recursos.

En la institución pública, el 80% de los participantes piensa que el Sistema Nacional de Educación no ofrece el apoyo necesario frente a la inclusión, sin embargo, el 20% piensa que el Sistema Nacional de Educación si ofrece el apoyo necesario frente a la inclusión. En el caso de la institución privada, el 94% de las personas también consideran que el Sistema Nacional de Educación no ofrece el apoyo necesario frente a la inclusión, sin embargo, el 6% piensa que si existe la ayuda oportuna.

Para poder conocer los argumentos que justifican la respuesta de los docentes acerca del apoyo a la inclusión, se elaboró una tabla que indican los factores a favor y en contra de la ayuda que brinda el Sistema Nacional de Educación frente a la inclusión, los mismos que se aprecian en la tabla 11. Esto se realizó con el fin de analizar de mejor manera la información recogida. Ocho personas omitieron la justificación de su respuesta y se contó 18 respuestas válidas.

Tabla 11. Argumentos en contra y a favor del apoyo que brinda el Sistema Nacional de Educación a favor de la inclusión

Razones negativas	Pública	Privada
<b>Falta material, capacitación y recursos</b>	10%	38%
<b>Falta formación profesional</b>	10%	6%
<b>Se carece de implementos necesarios</b>	10%	-
<b>No hay adecuaciones para que los docentes puedan llegar a esos niños con NEE</b>	10%	-
<b>No hay muchas carreras de pregrado ni de postgrado</b>	-	6%
<b>Existe poco interés en este aspecto</b>	-	6%
<b>Nuestro sistema tiene muchas fallas y aún no abarca todas las necesidades</b>	-	6%
<b>Faltan visitas regulares a las instituciones para controlar la plena inclusión</b>	-	6%

Razones positivas	Pública	Privada
<b>Quiere incluir a todos</b>	10%	-
<b>En la institución donde trabajo he tenido algunos casos</b>	10%	-

*Nota:* En la institución pública, el 40% de los docentes omitieron su respuesta y en la institución privada, el 26% de los docentes omitieron su respuesta.

En la tabla 11, se observa que en la institución pública, el 10% de los encuestados argumenta que no existe el apoyo necesario a la inclusión porque falta material, capacitación y recursos. Otro 10% de los encuestados argumenta que no existe apoyo porque falta formación profesional. Le sigue con el mismo porcentaje (10%), las personas que argumentan que no hay ayuda oportuna porque se carece de implementos y no hay adecuaciones para que los docentes puedan llegar a esos niños con necesidades educativas especiales. En la institución privada, el 38% de los encuestados argumenta que no hay apoyo porque falta material, capacitación y recursos. El 6% argumenta que falta formación profesional. Con el mismo porcentaje (6%) está el grupo de personas que argumentan que no hay apoyo porque no hay muchas carreras de pregrado, existe poco interés en este aspecto, nuestro sistema tiene muchas fallas y aún no abarca todas las necesidades, faltan visitas regulares a las instituciones para controlar la plena inclusión, los docentes desconocen del tema y las instituciones que necesitan apoyo para poder trabajar con niños con N.E.E no son atendidas. Esto con respecto a los factores negativos.

De igual manera, se observa los argumentos a favor de la ayuda que brinda el Sistema Nacional de Educación hacia la inclusión de los docentes de la institución pública. Solamente el 20% piensa que si existe apoyo, el 10% de los encuestados están en el grupo que piensa que si hay ayuda porque se quiere incluir a todos en el sistema educativo y el otro 10% está en el grupo que cree que si hay apoyo porque en la institución donde trabaja si ha tenido algunos casos especiales. En el caso de la institución privada, no existe ningún

argumento a favor puesto que el 100% de los docentes piensa que el Sistema Educativo Nacional no brinda apoyo hacia la inclusión.

Estos resultados muestran una de las causas de porque la mayoría de docentes de la institución privada consideran que no tienen la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, aquellos con y sin necesidades educativas especiales. Otra de las causas es que la mayoría de los encuestados desconoce el material que brinda el Ministerio de Educación sobre inclusión educativa. Lo que impacta de forma negativamente su actitud hacia la educación inclusiva.

Por otro lado, con respecto al apoyo que brinda la institución a favor de la inclusión se descubre en la institución pública que existe el mismo porcentaje de docentes que piensan que el Sistema Nacional de Educación no ofrece el apoyo suficiente frente a la inclusión. En la institución pública, en caso de tener algún estudiante con necesidades educativas especiales en su aula, el 80% de los encuestados considera que no contaría con el apoyo de la institución para llevar un proceso de inclusión al aula y, solamente el 20% respondió que sí creen que contarían con dicho soporte. En cambio, en la institución privada, se encontró un resultado diferente, ya que el 94% de los encuestados considera que la institución en donde trabajan si le proporcionaría los recursos materiales necesarios, en el caso de tener en su aula, algún estudiante con necesidades educativas especiales. Esto quiere decir que los docentes de la institución privada sentirían más seguridad trabajando con niños con necesidades educativas especiales pues ellos saben que tendrían el apoyo de su institución para realizar esta labor educativa, y esto a la vez afectaría favorablemente en el desarrollo de aulas inclusivas como se menciona en la literatura. Para promover aulas inclusivas es necesario contar con la colaboración de todos los elementos involucrados en el proceso educativo.

## **Percepciones de los docentes sobre la inclusión en la institución**

En las últimas preguntas relacionadas con las percepciones docentes sobre la inclusión en la institución, dos personas de la entidad privada omitieron su respuesta y se contó con 14 respuestas válidas. Con relación al apoyo psicopedagógico, se halló que la mayoría de docentes de la institución pública y la institución privada piensan que no lo reciben. En la pública con el 80% y en la privada con el 88% respectivamente. Se puede ver que no existe una diferencia significativa entre el porcentaje de docentes de ambos establecimientos sobre el aspecto de apoyo psicopedagógico en la institución. Esto quiere decir que las percepciones docentes sobre la inclusión en su lugar de trabajo es la misma en las dos poblaciones. Sin embargo, se descubre algo diferente en los resultados acerca de la ayuda psicopedagógica necesaria para trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales. Se distingue que el 56% de los docentes de la institución privada, creen que si son aptos para trabajar con estudiantes con N.E.E pues reciben la orientación adecuada para atender las necesidades de sus estudiantes, mientras que, solamente el 10% de los docentes de la institución pública creen recibir la ayuda psicopedagógica necesaria para enseñar a los alumnos con necesidades especiales.

Por otra parte, la actitud y espíritu inclusivo que manifiesta el personal administrativo en la institución es importante pues influye de forma positiva en las percepciones docentes, y además, facilita la labor educativa del docente al momento de trabajar con niños y niñas con necesidades educativas especiales. Justamente, los resultados arrojados de la encuesta demuestran que el 80% de los docentes de la institución pública afirman que el personal administrativo demuestra una actitud y un espíritu inclusivo, lo mismo que se revela en la institución privada con un 81%.

Acerca de la filosofía de prácticas inclusivas en la institución se descubrió que el 60% de los docentes de la institución pública piensa que en su lugar de trabajo si se emplea esta filosofía y el 40% piensa que no se la emplea. En el



caso de este estudio, este último dato se relaciona con el hecho de que los docentes de la institución pública contestaron anteriormente que su institución no les proveería de los suficientes recursos para responder a las demandas de sus estudiantes con necesidades educativas especiales.

Con respecto a esta misma pregunta, en la institución privada, el 75% de los encuestados mencionó que la institución en la que trabaja tiene una filosofía de prácticas inclusivas. Igualmente, el factor que confirma este resultado es el hecho de la mayoría de docentes afirmó que en caso de tener algún estudiante con necesidades educativas especiales en su aula, su establecimiento le proveería de los suficientes recursos para responder a sus necesidades. Esto demuestra que el papel de las instituciones es trascendental en el proceso de inclusión y en las percepciones docentes a favor de la misma.

#### **4.4 Importancia del estudio**

Principalmente este estudio es relevante porque da a conocer las percepciones de los docentes de educación inicial de dos instituciones de distinta tipología hacia la inclusión educativa, en el contexto ecuatoriano. Además, podría ayudar a sensibilizar a todas las personas acerca de la importancia de la inclusión educativa en el Ecuador, y especialmente, a los docentes, a fin de alcanzar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y sin ningún tipo de discriminación. Es necesario que los docentes tomen conciencia de la influencia de su rol en el proceso inclusivo de los niños y niñas del Ecuador, pues la actitud que cada uno de ellos disponga para el trabajo con la diversidad transformará la sociedad y eliminará los obstáculos que no permiten avanzar hacia la plena inclusión. El cambio empieza en las pequeñas aulas de clase, en donde, los docentes enseñan a sus estudiantes a convivir con la diferencia a través del desarrollo de actitudes tolerantes y respetuosas.

Por otra parte, este estudio podría contribuir a que los distintos actores del Sistema Nacional de Educación, como el Ministerio de Educación del Ecuador

y las instituciones educativas, puedan analizar y reflexionar acerca del trabajo que están realizando a favor de la inclusión educativa. En el caso, del Ministerio de Educación, para que pueda constatar en las instituciones el cumplimiento de la LOEI (ley educativa ecuatoriana que garantiza el derecho a la educación) y que además, sea capaz de brindar el material y el apoyo necesario para atender las necesidades educativas especiales de los estudiantes.

#### **4.5 Resumen de sesgos del autor**

Un sesgo muy importante que se debe mencionar es que la autora de esta investigación ha tenido experiencia previa trabajando como maestra de apoyo de un estudiante con problemas de conducta con el objetivo de facilitar su inclusión en el ámbito educativo y a partir de ello ha adquirido un criterio propio de la práctica inclusiva. Con esa vivencia, pudo observar muchas falencias en la educación, principalmente hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. Este criterio personal, se pudo convertir en un sesgo.

## 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 5.1 Respuesta a la pregunta de investigación

Al plantear la pregunta de investigación del presente estudio, ¿Cómo y hasta qué punto las percepciones de los docentes sobre el planteamiento de la LOEI con respecto a la inclusión educativa, ha influenciado sus acciones con los estudiantes de una institución de educación inicial privada y de una institución de educación inicial pública de la ciudad de Quito? Se ha encontrado por medio de una metodología cuantitativa, una estrecha relación entre las variables inclusión educativa, leyes educativas y percepciones docentes. A partir del análisis de datos de la información obtenida de la herramienta de investigación, se observa que tanto los docentes de la institución pública como los docentes de la institución privada muestran una actitud muy favorable hacia la inclusión educativa y su implementación en la educación inicial. Esto quiere decir que los docentes perciben a la inclusión educativa positivamente. Sin embargo, la percepción de los docentes de las dos instituciones cambia en el momento que se plantean diversas cuestiones acerca de su formación profesional, recursos y apoyos personales. Estos aspectos afectan de manera desfavorable en las actitudes de los docentes, ya que al no contar con los medios suficientes para atender las necesidades educativas especiales de todos sus estudiantes, su forma de reaccionar ante la inclusión es negativa. Como se presentó en la literatura, es muy difícil alcanzar la inclusión educativa si los docentes no tienen una buena actitud hacia la misma (Díaz y Franco, 2010).

Al inicio de este estudio se mencionó que el problema radica en que las percepciones de los docentes hacia la inclusión educativa han sido poco influenciadas después de la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural porque no se observan cambios en sus acciones hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales para lograr la plena inclusión. Luego de aplicar la encuesta a los docentes de una institución de educación inicial pública y de una institución de educación inicial privada, se

justifica la idea de que a pesar de que existen leyes educativas que promueven la inclusión educativa en todas las instituciones todavía se observa que los docentes se sienten incapaces de enfrentar este nuevo reto educativo pues no consideran tener la formación suficiente, el tiempo y los recursos necesarios. Además, creen que las leyes vigentes referentes a la inclusión no son aplicadas adecuadamente en todas las instituciones porque cuando necesitan el apoyo del gobierno para poder trabajar con niños con necesidades educativas especiales no son atendidas, y también porque no hay visitas regulares a los centros que controlen el cumplimiento de la ley.

Por otro lado, tampoco se aprecia una percepción favorable de los docentes con respecto al apoyo a la inclusión que ofrece el Sistema Nacional de Educación, pues los docentes piensan que faltan más capacitaciones, carreras de pregrado y postgrado, mejores guías de trabajo y variedad de recursos. En el caso, de los docentes de la institución privada es necesario ampliar la cobertura ya que el Ministerio de Educación abarca principalmente al sector público y no al sector privado. Entonces, los docentes de la institución privada creen que este actor educativo central no ofrece material de trabajo ni el apoyo que ellos necesitan frente a la inclusión, por ende, su disposición hacia la misma no es la más efectiva.

Otro aspecto relacionado a la poca influencia que ha tenido la aprobación de la LOEI en el cambio de acciones de los docentes hacia sus estudiantes, es que la mayoría de ellos desconocen de las UDAI (Unidades de apoyo a la inclusión), que es un servicio educativo especializado para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales con la finalidad de apoyar el proceso de inclusión de aquellos estudiantes (Acuerdo Ministerial 0295-13, 2013). En base a esto, se considera la idea expuesta en la hipótesis de solución del problema que señala que se debe planificar una campaña de capacitación a los docentes con cursos y talleres sobre las estrategias que plantea la LOEI sobre la inclusión y a la vez sensibilizar a los docentes para que sus percepciones cambien y sus acciones en el aula mejoren. Esta misma

idea se rectifica con la entrevista a la Analista de Educación Especial e Inclusiva de la Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva del Ministerio de Educación que considera que la sensibilización de los docentes con respecto al tema de inclusión es necesaria ya que su rol en el proceso inclusivo es transcendental. Por eso, se realizó en nuestro país el primer encuentro mundial de inclusión educativa a fin de que la gente entienda que cuando se habla de inclusión se habla también de atención a la diversidad, sin relacionar únicamente a la inclusión con el tema de discapacidad y necesidades educativas especiales (Maldonado, 2014). Lo que se apreció en la percepción de algunos docentes de la institución pública, quienes asocian a la inclusión educativa con el retardo o retraso mental.

Con respecto a la diferencia que podría existir en la percepción de los docentes de la institución pública y la institución privada se determinó que existe una mínima variación entre sus percepciones. En primera instancia, se percibe que los docentes de la institución pública están a favor de la inclusión educativa y muestran una actitud positiva frente a la misma, pues la mayoría de ellos la consideran importante, sin embargo, con respecto a sus ventajas no todos los docentes están persuadidos en que la inclusión tiene más beneficios que inconvenientes; lo que no se observó con los docentes de la institución privada, pues ellos consideran que la inclusión es muy importante y que tiene más ventajas que desventajas. Esto demuestra que con un leve grado de diferencia, existe una variación entre la forma en que los docentes de la institución pública perciben a la inclusión educativa y la forma en que los docentes de la institución privada la aprecian. De algún modo, la percepción de los docentes de la institución privada hacia la inclusión es más favorable que la de los docentes de la institución pública.

No obstante, la percepción de los docentes de la institución privada cambió cuando se mencionó factores relacionados con el tiempo, la formación docente y el apoyo del Sistema Nacional de Educación, pues la mayoría de ellos adoptaron una postura desfavorable con respecto a la inclusión educativa y su

práctica en el aula. Algunos de los docentes de la institución privada consideran que no tienen el tiempo suficiente para atender todas las demandas de sus estudiantes, ni tampoco consideran tener la formación y capacitación necesaria para trabajar con todos los alumnos, aquellos con y sin necesidades educativas especiales ya que el sistema educativo no ofrece este apoyo. Esto puede ser debido a que el gobierno se encarga del financiamiento de las instituciones del sector público y de la capacitación gratuita de los docentes según sus necesidades y las del sistema de educación, mientras que las instituciones del sector privado utilizan sus propios recursos para financiar el desarrollo profesional, la formación y el mejoramiento de los docentes en el proceso educativo.

Sin duda, aún existen barreras que obstaculizan el pleno proceso de inclusión como el factor tiempo, el factor infraestructura, el factor recursos y materiales y el factor formación y capacitación docente. Estos factores pueden afectar de forma positiva o negativa la percepción de los docentes con respecto a la inclusión educativa, pues si se les da las herramientas que ellos necesitan para alcanzarla su actitud sería muy favorable. No obstante, hay que rescatar también que es fundamental el rol del docente en la educación inclusiva y su compromiso, pues de nada serviría impartir conocimiento, dar capacitación y establecer leyes educativas acerca de la educación inclusiva si los docentes no tienen predisposición para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales e incluirlos en el contexto escolar y peor aún si no demuestran actitudes positivas.

En el país todavía existen personas que se sienten cerradas ante la idea de inclusión, que no se sienten aptas para enfrentar este reto educativo y que no se atreven a dejar de lado los prejuicios, las creencias, los conceptos errados, los paradigmas tradicionales y los temores con respecto a que ellos no son capaces de atender las demandas de todos sus estudiantes, incluso de aquellos con necesidades educativas especiales. Solamente de esa forma se podrá generar cambios en su modo de pensar y en su manera de ver la

inclusión educativa. Además se podrá alcanzar una educación de calidad con igualdad de oportunidades, sin ningún tipo de discriminación, y una cultura inclusiva que permita el desarrollo de una sociedad más justa y equitativa en el Ecuador.

## **5.2 Limitaciones del estudio**

Se debe señalar que una de las limitaciones más importantes del estudio es el tamaño de la muestra, al no tener una cantidad numerosa de participantes no se podría declarar que todos los docentes de educación inicial piensan lo mismo con respecto a la inclusión educativa que lo que piensa la población seleccionada para esta investigación.

Este estudio está limitado al Ecuador y no a otros países, pues justamente se pretendía conocer la realidad y el progreso de la inclusión educativa en el país. Por esta razón, se observó el contexto ecuatoriano de dos instituciones de distinta tipología de la ciudad de Quito.

Una limitación metodológica fue el tamaño de la encuesta, que por ser larga pudo haber causado desmotivación en los docentes, lo que pudo haber inferido de una u otra forma en sus respuestas. Además, el uso de una sola herramienta de investigación pudo limitar la información y el estudio de ciertos aspectos que necesitaban mayor análisis y profundidad.

## **5.3 Recomendaciones para futuros estudios**

Para futuros estudios se podría recomendar que se establezcan parámetros específicos para dar seguimiento y verificar la correcta aplicación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural en todas las instituciones del Ecuador. Por otro lado, se debe involucrar en el proceso inclusivo a toda la comunidad educativa (gobierno, directivos, docentes, padres de familia y estudiantes) a fin de afianzar este proceso.

Enfatizar el concepto de inclusión educativa para evitar su mala interpretación y generar confusiones en las percepciones de los docentes. Además, este concepto no debe ser asociado únicamente con el tema de discapacidad sino también debe abarcar el tema de atención a la diversidad.

Elaborar estándares de calidad inclusiva que permitan observar si las prácticas inclusivas se implementan adecuadamente en las instituciones, tanto públicas como privadas.

Realizar un estudio del funcionamiento de las UDAI en el país, para que los docentes conozcan el apoyo que este servicio educativo especializado en la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales ofrece para facilitar la inclusión de aquellos estudiantes.

Concientizar a los docentes del rol que cumplen en el proceso inclusivo y de la importancia de su predisposición para trabajar con todos los estudiantes incluso aquellos con necesidades especiales.

Incrementar la capacitación de los docentes para que puedan responder efectivamente a los diversos retos educativos tanto en el sector público como en el sector privado.

Desarrollar más programas relacionados al tema de inclusión, como congresos internacionales, jornadas educativas, talleres, seminarios y charlas con el fin de sensibilizar a las personas sobre el tema.



## REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas*. Recuperado el 23 de Enero de 2015 de [http://bam.educarex.es/gestion\\_contenidos/ficheros/1231%5D01comprendiendoeldesarrollodeescuelasinclusivas.pdf](http://bam.educarex.es/gestion_contenidos/ficheros/1231%5D01comprendiendoeldesarrollodeescuelasinclusivas.pdf)
- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3), 5-20.
- Ainscow, Mel. (2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. Recuperado el 24 de Junio de 2014 de [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel\\_ainscow.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf)
- Beltramone, D., Mareño, M., y Masuero, F. (2007). *Inclusión educativa de personas en situación de discapacidad en la Universidad nacional de Córdoba*. Recuperado el 10 de Marzo de 2015 de [http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CDoQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.unc.edu.ar%2Fvidaestudiantil%2Finclusion%2Fdiscapacidad%2Func\\_sae\\_proyecto\\_marco\\_inclusion\\_educativa.pdf%2Fat\\_download%2Ffile&ei=XNxGVZb5AoLnsATK24D4Cg&usg=AFQjCNHUyB1dIT0guCGM\\_qQYUW3iK6ZAIA&sig2=qBpfMbZiCmfg5A\\_bj4-sWQ&bvm=bv.92291466,d.cWc](http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CDoQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.unc.edu.ar%2Fvidaestudiantil%2Finclusion%2Fdiscapacidad%2Func_sae_proyecto_marco_inclusion_educativa.pdf%2Fat_download%2Ffile&ei=XNxGVZb5AoLnsATK24D4Cg&usg=AFQjCNHUyB1dIT0guCGM_qQYUW3iK6ZAIA&sig2=qBpfMbZiCmfg5A_bj4-sWQ&bvm=bv.92291466,d.cWc)
- Beltrán, I. y Salcedo, E. (2003). *Observación sincrónica y observación diacrónica*. Recuperado el 10 de Marzo de 2015 de <http://www.esalbaran.com/oldocs/obsincrodiacro.pdf>
- Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Boletín, 48, 57-72.
- Blanco, R. (2005). *Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas*. Recuperado el 03 de Enero de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf#144749>
- Blanco, R. (2007). *La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad*. Recuperado el 24 de Junio de 2014 de

- [http://repositorio.uned.ac.cr/multimedias/neurologia\\_infantil\\_basica/pdf/Rosa\\_Blanco.pdf](http://repositorio.uned.ac.cr/multimedias/neurologia_infantil_basica/pdf/Rosa_Blanco.pdf)
- Blanco, R. (2011). *Educación inclusiva en América Latina y el Caribe*. Recuperado el 28 de Diciembre de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n18-blanco-guijarro.pdf>
- Blanco, R., Hernández, L., y Marchesi, A. (2014) *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Recuperado el 26 de Enero de 2015 de [http://www.oei.es/publicaciones/Metas\\_inclusiva.pdf](http://www.oei.es/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf)
- Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Recuperado el 10 de Marzo de 2015 de <ftp://puceftp.puce.edu.ec/Facultades/CienciasEducacion/Maestria/CienciasEducacion/Paralelo1/modulo2.pdf>
- Chiner Sanz, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Recuperado el 14 de Junio de 2014 de [http://193.145.233.67/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis\\_Chiner.pdf](http://193.145.233.67/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf)
- Díaz, O. y Franco, F. (2010). *Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad*. Atlántico (Colombia), 2008. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 12, 12-39. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1117/695>
- DILES. (2011). *Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, España: Ibertilia
- DOWN España. (2014). *Buenas prácticas en inclusión educativa*: Recuperado el 25 de Enero de 2015 de [http://www.ciapat.org/biblioteca/pdf/990-Buenas\\_practicas\\_en\\_inclusion\\_educativa\\_las\\_adaptaciones\\_curriculares.pdf](http://www.ciapat.org/biblioteca/pdf/990-Buenas_practicas_en_inclusion_educativa_las_adaptaciones_curriculares.pdf)

- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo.*
- Echeita, G. (2008). *Inclusión y exclusión educativa*. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>
- Echeita, G. y Homad, C. (2008). *Inclusión educativa*. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/Vol6num2.pdf>
- Elizalde, A., Martí, M. y Martínez, F. A. (2006). *Una revisión crítica del debate sobre las necesidades humanas desde el Enfoque Centrado en la Persona*. Recuperado el de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30517306006>
- Escribano, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Aprender juntos para vivir juntos. Madrid, España. Narcea
- Fundación Ecuador, Grupo FARO, y PREAL. (2010). *Informe de progreso educativo*. Recuperado el 13 de Junio de 2014 de <http://fe.org.ec/web/Publicaciones/ProgEducEc2010.pdf?Carpeta=Preal%20Publicaciones\Informes%20de%20Progreso%20Educativo\Informes%20Nacionales&Archivo=RC%20Ecuador%202006.pdf>
- Fundación MAPFRE, OEI, y UNESCO. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Recuperado el 25 de Enero de 2015 de <http://www.oei.es/inclusivamapfre/Guia.pdf>
- García, O. y Moliner, L. (2010). *Percepciones del profesorado sobre la diversidad*. Revista Educación Inclusiva, 3, 23-33.
- González, M. (2003). *Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales*. Recuperado el 07 de Julio de 2014 de <http://intranet.catie.ac.cr/intranet/posgrado/Met%20Cual%20Inv%20accion/MCIAP2010/Semana%201/DocumentosSem110/Los%20paradigmas%20de%20investigaci%C3%B3n%20Gonz%C3%A1les%202003.pdf.pdf>
- Granada, M., Pomés, M. y Sanhueza, S. (2013). *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa*. Papeles de trabajo-Centro de Estudios

- Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural, (25), 0-0.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta edición). México, D.F.: McGraw-Hill.
- INMUJERES. (2005). *El enfoque de género en la educación preescolar*. Recuperado el 10 de Abril de 2015 de [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/100837.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100837.pdf)
- López Cruz, M. (2008). *Redes de apoyo para promover la inclusión educativa: una revisión de algunos equipos y recursos*. REICE. Recuperado el <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160215>
- Maldonado, I. (2014). *Entrevista de la Inclusión Educativa Ecuatoriana*. Quito - Ecuador
- MIES. (2013). *Documento de políticas*. Recuperado el 13 de Junio de 2014 de <http://www.inclusion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/11/Subsecretar%C3%ADa-Discapacidades1.pdf>
- Ministerio de Educación (2012). *Marco legal educativo*. Recuperado el 14 de Junio de 2014 de [http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/01/Marco\\_Legal\\_Educativo\\_2012.pdf](http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/01/Marco_Legal_Educativo_2012.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Elaboración de los criterios para la evaluación, selección e implementación de Modelos Educativos Flexibles como estrategia de atención a poblaciones en condiciones de vulnerabilidad*. Recuperado el 28 de Diciembre de 2014 de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-233223\\_archivo\\_pdf\\_modelos\\_educativos.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-233223_archivo_pdf_modelos_educativos.pdf)
- Ministerio de Educación. (2011). *Curso de inclusión educativa*. Obtenido el 26 de Junio de 2014 de <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Inclusi%C3%B3n-Educativa.pdf>
- Ministerio de Educación. (2011). *Módulo I educación inclusiva y especial*. Recuperado el 13 de Junio de 2014 de [http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo\\_Trabajo\\_EI.pdf](http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf)

- Ministerio de Educación. (2013). *Acuerdo Ministerial 0295-13*. Recuperado el 28 de Diciembre de 2014 de [http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/08/ACUERDO\\_295-13.pdf](http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/08/ACUERDO_295-13.pdf)
- Ministerio de Educación. (2014). *Acuerdo Ministerial 0024-14*. Recuperado el 25 de Enero de enero de 2015 de <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/ACUERDO-024-14.pdf>
- Ministerio de Educación. (2014). *Currículo educación inicial 2014*. Recuperado el 26 de Junio de 2014 de <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/curriculo-educacion-inicial-lowres.pdf>
- Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia. (2010). *Los niños y niñas del Ecuador a inicios del siglo XXI*: Recuperado el 13 de junio de 2014 de [http://www.unicef.org/ecuador/Encuesta\\_nacional\\_NNA\\_siglo\\_XXI\\_2\\_Parte1.pdf](http://www.unicef.org/ecuador/Encuesta_nacional_NNA_siglo_XXI_2_Parte1.pdf)
- Pujolàs, P. (2009). *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. Recuperado el 23 de enero de 2015 de <http://www.mecd.gob.es/dms-static/f4d240d3-55ad-474f-abd7-dca54643c925/2009-ponencia-jornadas-antiguas-pere-pdf.pdf>
- Pujolàs, P. (2011). *Educación especial e inclusión educativa*: Recuperado el 03 de enero de 2015 de <http://www.mecd.gob.es/dms-static/77130c69-f6fe-43d7-bbe4-89f08e920587/2011-vi-jornadas-pdf.pdf>
- Sousa, D. y Tomlinson, C. (2011). *Differentiation and the brain*. United States of América: Solution Tree Press
- Stainback, S., y Stainback, W. (Eds.). (2001). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (Vol. 79). Narcea Ediciones.
- Tomlinson, C. (2008). *Differentiation*. Recuperado el 13 de Junio de 2014 de [http://www.caroltomlinson.com/2010SpringASCD/Rex\\_SAstrategies.pdf](http://www.caroltomlinson.com/2010SpringASCD/Rex_SAstrategies.pdf)
- Vargas, L. (1994). *Sobre el concepto de percepción*. Recuperado el 26 de Junio de 2014 de <http://biblioteca.ues.edu.sv/revistas/10800277-4.pdf>

Verdugo, M. (2003). *De la segregación a la inclusión escolar*. Recuperado el 28 de Diciembre de <https://campus.usal.es/~inico/publicaciones/segregacion.pdf.pdf>

## **ANEXOS**

## **Anexo 1: Esquema de la encuesta**

### Introducción

Mi nombre es Angelina Estefanía Yandún Tomaló estudiante egresada de la carrera de Educación Inicial Bilingüe en la Universidad de las Américas. Actualmente me encuentro realizando mi trabajo de investigación para la obtención del título del grado. Esta investigación trata sobre la percepción de los docentes de educación inicial frente a la inclusión educativa a partir de la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y sus acciones en el aula.

La siguiente encuesta tiene por objetivo conocer la percepción de los docentes de nivel inicial en una institución pública y una institución privada de la ciudad de Quito, en relación al planteamiento de la LOEI con respecto a la inclusión educativa.

Por favor conteste a las preguntas de manera honesta, basada en lo que usted realmente piensa. Sus respuestas serán estrictamente confidenciales, la información provista no se compartirá con ninguno de sus compañeros o miembros de su institución y será solamente utilizada con fines académicos de esta investigación. La encuesta está dividida en cuatro partes, y no le tomará más de 20 minutos en completarla.

En caso de cualquier inquietud se puede comunicar con María Victoria Maldonado, mi directora de tesis, a su e-mail [m.maldonado@udlanet.ec](mailto:m.maldonado@udlanet.ec) o a su teléfono celular 0994186657.

Muchas gracias por su ayuda  
Angelina Yandún



## I PARTE: DATOS GENERALES

Lea las siguientes preguntas y conteste marcando con una X la respuesta correcta. En el caso de algunas preguntas es necesario que escriba su respuesta.

1. Sexo: Femenino \_\_\_\_\_ Masculino \_\_\_\_\_
  
2. Edad: \_\_\_\_\_
  
3. Instrucción:  
Bachillerato \_\_\_\_\_ Educación Superior \_\_\_\_\_  
Masterado \_\_\_\_\_ Posgrado \_\_\_\_\_  
Otros \_\_\_\_\_
  
4. Años de experiencia en la docencia: \_\_\_\_\_
  
5. Etapa educativa a la que enseña: \_\_\_\_\_
  
6. Tipo de institución en la que trabaja:  
Privada \_\_\_\_\_ Fiscal \_\_\_\_\_
  
7. Ha tenido en su aula estudiantes con necesidades educativas especiales. Si la respuesta es positiva especifique el número aproximado de niños con los que ha trabajado.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_  
Número aproximado de niños \_\_\_\_\_
  
8. Si ha tenido contacto con alumnos con necesidades educativas especiales, especifique el tipo de necesidad educativa especial.  
  
Discapacidad física \_\_\_\_\_ Discapacidad sensorial \_\_\_\_\_  
Trastorno emocional \_\_\_\_\_ Trastorno de conducta \_\_\_\_\_

Discapacidad intelectual \_\_\_\_\_

Otra \_\_\_\_\_

## II PARTE: PRINCIPIOS DE LA INCLUSIÓN

9. Qué entiende usted por inclusión educativa. Coloque por orden de importancia los siguientes términos, donde 1 es el factor que más representa a la definición de inclusión según su punto de vista y 5 el factor que menos la representa

Acceso \_\_\_\_\_

Cobertura \_\_\_\_\_

Participación \_\_\_\_\_

Igualdad de oportunidades \_\_\_\_\_

Atención a la diversidad \_\_\_\_\_

10. Cree usted que la educación inclusiva es posible en la educación inicial

Sí \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

Por qué \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. Considera importante el principio de inclusión en las escuelas regulares

1) Poco importante \_\_\_\_\_

2) Ligeramente importante \_\_\_\_\_

3) Regularmente importante \_\_\_\_\_

4) Importante \_\_\_\_\_

5) Muy importante \_\_\_\_\_

12. Según su criterio, la inclusión educativa tiene más ventajas que inconvenientes

1) Tiene más ventajas, menos inconvenientes \_\_\_\_\_

2) Tiene menos ventajas, más inconvenientes \_\_\_\_\_

13. Usted cree que la educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias

- 1) Muy en desacuerdo \_\_\_\_\_
- 2) En desacuerdo \_\_\_\_\_
- 3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo \_\_\_\_\_
- 4) De acuerdo \_\_\_\_\_
- 5) Totalmente de acuerdo \_\_\_\_\_

14. Para usted cuáles son los alumnos que podrían aprender en un entorno normalizado. (Escoja solamente 4 opciones)

- De distintas etnias \_\_\_\_\_
- De estratos sociales \_\_\_\_\_
- Con dificultades emocionales \_\_\_\_\_
- Con problemas de aprendizaje \_\_\_\_\_
- Discapacidad sensorial \_\_\_\_\_
- Discapacidad intelectual \_\_\_\_\_
- Discapacidad física \_\_\_\_\_
- Discapacidad de la comunicación y comprensión del lenguaje \_\_\_\_\_

15. Piensa usted que es necesario la ayuda de otros docentes, además del profesor-tutor para atender adecuadamente de la diversidad

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Por qué \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

16. Cree usted que es injusto separar a los niños/as con NEE del resto de sus compañeros

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Por qué \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

17. En la institución en la que trabaja se reciben a niños con necesidades educativas

Sí \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

### III PARTE: FORMACIÓN Y RECURSOS

18. Se siente a gusto trabajando con niños/as con NEE

Sí \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

Por qué \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

19. Cree usted que tiene tiempo necesario para atender las necesidades educativas especiales de todos sus estudiantes

Sí \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

20. Considera usted que tiene la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, aquellos con y sin necesidades educativas especiales

Sí \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

21. Sabe usted que existen leyes educativas como la Ley Orgánica de Educación Intercultural y acuerdos ministeriales que promueven la inclusión educativa en todas las escuelas

Sí \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

22. Cree usted que las leyes vigentes referentes a la inclusión educativa han sido aplicadas adecuadamente en todas las instituciones

Sí \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

23. Piensa usted que el Sistema Nacional de Educación ofrece el apoyo necesario frente a la inclusión

Sí \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

Por qué \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

24. En caso de tener algún estudiante con necesidades educativas especiales en su aula, cree usted que su institución le proveería de los suficientes recursos materiales para responder a sus necesidades

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

#### IV PARTE: APOYOS PERSONALES

25. Existe en la institución apoyo psicopedagógico

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

26. Cree usted que recibe la ayuda psicopedagógica necesaria para trabajar con alumnos con NEE

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

27. La institución en la que trabaja tiene una filosofía de prácticas inclusivas

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

28. El personal administrativo demuestra una actitud y espíritu inclusivo

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

29. Sabía usted que existe la UDAI (Unidad de apoyo a la inclusión), servicio educativo especializado e implementado únicamente para la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

30. Conoce usted el material que brinda el Ministerio de Educación sobre inclusión educativa

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Muchas gracias por su colaboración

## **Anexo 2: Formulario de Consentimiento Informado UDLA**

Título de la investigación: Inclusión Educativa: percepciones de los docentes a partir de la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural en una institución pública y una institución privada de la ciudad de Quito

Versión y Fecha: febrero 2015

Organización del investigador

Nombre del investigador principal: Angelina Estefanía Yandun Tomaló

Director de tesis: María Victoria Maldonado

Correo electrónico del investigador principal: ange28\_@hotmail.com

### 1. Introducción

Este estudio pretende conocer la realidad de la inclusión educativa en el Ecuador en el ámbito educativo a partir de las percepciones de los docentes de educación inicial en una institución pública y una institución privada de la ciudad de Quito.

### 2. ¿Por qué se está realizando este estudio de investigación?

Para obtener el título de grado.

### 3. ¿Hay algún beneficio por participar en el estudio?

No hay ningún tipo de beneficio al participar en este estudio.

### 4. ¿Cuántas personas participarán en el estudio?

Participaran los docentes de educación inicial de una institución privada y una institución pública de la ciudad de Quito

### 5. ¿En qué consiste el estudio?

Es un estudio que pretende conocer cómo las percepciones de los docentes de educación inicial de una institución pública y privada han cambiado sus acciones hacia la inclusión educativa de los estudiantes a partir de la

aprobación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, a través de la aplicación de encuestas.

6. ¿Cuánto tiempo durará mi participación en el estudio?

La participación durará entre 10 a 20 minutos.

7. ¿Cuáles son los riesgos de participar en este estudio?

No hay ningún riesgo en participar en este estudio.

8. ¿La información o muestras que doy son confidenciales?

La información brindada en la encuesta es confidencial. Al ser anónima, no se mencionará nombres ni datos personales en el trabajo de investigación

9. ¿Qué otras opciones tengo?

Usted puede decidir no participar en el estudio y está en total libertad de hacerlo.

10. ¿Me pagarán por participar en el estudio?

No habrá ningún tipo de pago.

11. ¿Cuáles son mis derechos como participante de este estudio?

Su participación en este estudio es voluntaria; es decir, usted puede decidir no participar.

12. ¿A quién debo llamar si tengo preguntas o problemas?

Si usted tiene alguna pregunta o inquietud acerca del estudio, contáctese con Angelina Yandun al 0979269314 o con Ma. Victoria Maldonado 0994186657.

13. El consentimiento informado

Comprendo mi participación y los riesgos y beneficios de participar en este estudio de investigación. He tenido el tiempo suficiente para revisarlo y el

lenguaje del consentimiento fue claro y comprensible. Todas mis preguntas como participante fueron contestadas. Me han entregado una copia de este formulario de consentimiento informado. Acepto voluntariamente participar en este estudio de investigación.

---

Firma del participante o representante legal

---

Fecha

Angelina Estefanía Yandun Tomaló

Nombre del investigador que obtiene el consentimiento