

Culque-Núñez, C.A., Gonzabay-Medina, N. & Rentería-Cárdenas, A.G. (2024). Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva y el alumnado con necesidades de educación especial (NEE). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 81-95.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.606231>

Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva y el alumnado con necesidades de educación especial (NEE)

Cruz Abigail Culque Núñez, Nathalia Gonzabay Medina, Ana Gabriela Rentería Cárdenas
Universidad Estatal de Milagro (Ecuador)

Resumen

Los docentes han sido considerados actores clave en la educación inclusiva, por ello esta investigación se orientó a identificar la percepción de los docentes sobre actitudes frente a la educación inclusiva y los alumnos con NEE. Así se plantea un estudio cuantitativo, que fue realizado con una muestra de estudio conformada por 383 docentes de dependencias educativas públicas de Educación General Básica en Ecuador. El instrumento de recogida de información fue un cuestionario diseñado ad-hoc, que integra cuatro dimensiones que permiten medir las actitudes positivas y negativas de los educadores hacia la integración. Este instrumento está compuesto por 30 ítems acompañados de una escala tipo Likert. Los principales resultados demostraron la existencia de actitudes negativas de los docentes frente a la educación inclusiva, mientras que hacia los estudiantes con necesidades de educación especial la tendencia fue de una actitud positiva. También se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre las percepciones de docentes hombres y mujeres en cuanto a la educación inclusiva y el alumnado con NEE.

Palabras clave

Educación especial, Educación Regular, Necesidades educativas, Enseñanza regular, Transformación social.

Contacto:

Cruz Abigail Culque Núñez, cculquen@gmail.com, Universidad Estatal de Milagro. Ecuador

Teachers' perception of inclusive education and students with special education needs

Abstract

Teachers have been considered key actors in inclusive education; therefore, this research was aimed at identifying the perception of teachers' attitudes towards inclusive education and students with SEN. Thus, a quantitative study was conducted with a study sample of 383 teachers from public educational institutions of General Basic Education in Ecuador. The data collection instrument was a questionnaire designed ad-hoc, which integrates four dimensions that allow measuring the positive and negative attitudes of educators towards inclusion. This instrument is composed of 30 items accompanied by a Likert-type scale. The main results showed the existence of negative attitudes of teachers towards inclusive education, while towards students with special education needs the tendency was towards a positive attitude. Statistically significant differences were also identified between the perceptions of male and female teachers regarding inclusive education and students with special educational needs.

Key words

Special education, Regular Education, Educational needs, Regular education, social transformation.

Introducción

La educación inclusiva es una meta que los sistemas de formación, y es que en todos los niveles de enseñanza se han planteado diferentes acciones para erradicar la problemática derivada de la exclusión y desigualdad (Bernal et al., 2019). Desde el planteamiento de la educación inclusiva, en la década de los ochenta, hasta los tiempos actuales, se han desarrollado diferentes acciones para su promoción y adopción, estas incluyen reformas a la ley o nuevas legislaciones y normativas, además de diferentes propuestas para valorar las particularidades de los educandos como seres humanos únicos y sujetos de derechos. Sin embargo, los avances no han sido suficientes pues no se ha logrado una adecuada convivencia social en los entornos educativos, lo que sí está claro, es que para alcanzarlo es necesario un trabajo conjunto desde el enfoque social, político y económico (Rodríguez, 2020).

A causa de esta realidad, la concepción de educación inclusiva se ha modificado con el paso del tiempo, pues se han dado distintos enfoques respecto a la atención de la diversidad en el contexto escolar. Esta actualización es continua por ello es importante que se comprenda su progreso, solamente así se podrá entender el porqué de la realidad actual referida a la educación inclusiva (Castro, 2022). Teniendo en cuenta este precedente, es indudable la existencia de diferencias entre los individuos, siendo determinantes en la aceptación o rechazo de la sociedad, llegando a ser condicionantes para permitir o no el ingreso de un educando a un centro educativo, o considerarlo "diferente" y restringirle o someterlo a aceptar términos especiales para poder acceder a la educación, bajo la estipulación de que las instituciones de formación son para todos, sin embargo es compromiso y obligación de

cada persona el adecuarse a los procesos de aprendizaje que establecen y sus entornos sociales (Barrozo, 2022).

Por lo tanto, para comprender como se concibe actualmente la diversidad, se precisa la necesidad de revisar como se la entendió y atendió. Para ello, también es necesario revisar los modelos conceptuales de discapacidad, debido a que, a partir del reconocimiento del segmento de individuos discapacitados se continuó con la atención de las necesidades de educación de todas las personas, motivados por las transformaciones sociales, los distintos procesos de aprendizaje de los educandos (estilo, ritmo), además de las diferentes modalidades de enseñanza y entornos para el aprendizaje (Souto, 2021). Entonces, al comprender que la educación inclusiva tiene como fin la atención de la diversidad, por medio del reconocimiento de los obstáculos en el aprendizaje y respondiendo a los mismos, en el que los actores involucrados adoptan una visión de responsabilidad compartida, procurando la generación de un pensamiento y concientización sobre la aceptación de las diferencias, es posible exceder el enfoque de tolerancia y aceptación (Arcos et al., 2023).

Por consiguiente, revisando las modalidades de conceptualización de la diversidad se tiene, en primera instancia aquella que la relaciona con el interés en atender las necesidades de educación especial de ciertos educandos y la búsqueda de compensación de la desigualdad en dichos casos. Otro modelo corresponde al que lucha por una educación personalizada, que se adapte a las condiciones del educando y que asume el aprendizaje como un proceso de desarrollo individual. Mientras que el tercer modelo expone a la diversidad como un soporte para construir la sociedad con enfoque democrático, pluralista y tolerante (Echeverry, 2021).

De este mismo modo, también se revisan los modelos que conceptualizan la discapacidad, así se hace alusión al de prescindencia, el cual demostró el miedo y reprobación a los individuos discapacitados pues los consideraban poseídos por entidades demoniacas. Esta concepción fue aceptada en el siglo VI y V a.C. e incluso los niños recién nacidos con malformaciones eran ejecutados. El segundo modelo corresponde al médico rehabilitador que data de la edad media y en el cual la discapacidad era considerada una enfermedad. Sin embargo, a partir de esta propuesta se origina el enfoque de que, los individuos con discapacidad pueden acceder a la educación y se prioriza en las condiciones sensoriales, motrices e intelectuales de las personas, pese a ello no representó un gran avance en cuestión de actitud de la sociedad ya que se continuó con el negativismo hacia ellos y la atención brindada respondía a caridad. Entre los siglos XVIII y XIX las entidades educativas con carácter religioso y caritativo dan oportunidad de educación a las personas con discapacidad, posterior a ello, entre finales del siglo XIX y mitad del XX se da más relevancia a la formación de dicho segmento gracias al criterio médico que destaca su necesidad para complementar los tratamientos otorgados, sin embargo no se puede hablar de una total socialización de este criterio pues solamente se difundió en ciertos grupos sociales (López, 2019).

Por otra parte, el modelo social se presenta en el siglo XX, en su segunda mitad, se caracteriza por reconocer que la discapacidad se deriva de factores sociales, esto se explica en el reconocimiento de la sociedad hacia el individuo discapacitado, de tal manera que mientras lo hagan, las restricciones se minimizarán. De allí se deriva la integración en la educación, que implica el que todos los individuos son capaces de aprender siempre y cuando cuenten con los contextos para ello, de esta manera surge cierta incertidumbre respecto a la efectividad de las instituciones en entornos divididos y la educación enfocada en el educando por medio de planes rígidos. A partir de ello se promueve la inscripción de las personas con discapacidad en las instituciones educativas regulares en las que organismos como la ONU y UNESCO

fomentaron el derecho a la educación de todos, derivando en la propuesta de integración y normalización (López, 2019).

También se puede hablar de los modelos con orientación en las capacidades y diversidad, que de acuerdo con Alava & Calero (2020) están centrados en la equidad para que todos los individuos gocen de dignidad, paridad de derechos y un trato justo. Se plantea el reconocimiento de los sujetos diversos, pero que se complementan para el desarrollo de distintas actividades incluyendo el aprendizaje. A pesar de estos nuevos modelos, los anteriores no han desaparecido. Por este motivo se puede afirmar sin lugar a dudas que lo que necesita transformación y un nuevo modelo conceptual de aprendizaje, son los sistemas de educación. La forma de lograrlo sería luchando por un ajuste en la valoración, de manera que se centre en el proceso de aprendizaje y también indagando en nuevas estrategias para enseñar que otorguen a los educandos la posibilidad de aprender, sin importar cuales sean sus diferencias, entendidas estas como capacidades e interés.

Asimismo, se necesitan potenciar contextos, en los que de forma colaborativa los educadores, accionen para adecuar el contenido curricular y aplicar tácticas para gestionar los comportamientos. Tales consideraciones requieren de un cuerpo académico capacitado y sensibilizado, que se enfoque en posesionarse de la educación inclusiva como una acción enriquecedora cultural, eliminando las categorizaciones y comprendiendo las condiciones de todos los educandos (Alava & Calero, 2020).

Por lo tanto, la investigación que se presenta se centra en responder a la interrogante de ¿cuáles son las actitudes percibidas de los educadores frente a la educación inclusiva en Ecuador y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales? Para ello se planteó como objetivo específico de esta investigación el identificar las actitudes de los docentes frente la educación inclusiva y los alumnos con NEE, y describir las actitudes positivas de los docentes ante la formación inclusiva y los discentes con NEE.

Metodología

Diseño

El estudio presentado se caracterizó por un enfoque cuantitativo, no experimental, de corte descriptivo y correlaciona en cuanto se orientó a la identificación de las actitudes del profesorado frente a la educación inclusiva y ante el alumnado a través de un cuestionario (Calle, 2023).

Población y muestra

En cuanto a la población de referencia, esta se conformó por los educadores distribuidos en 16 provincias correspondientes a 9 zonas conforme la clasificación del Ministerio de Educación del Ecuador (2023) quienes se encontraron en ejercicio de sus actividades en las unidades educativas de Educación General Básica (EGB) públicas y de los cuales se ha calculado ascienden a 80.788 docentes (59.615 mujeres y 21.173 hombres).

La muestra se estimó por medio de formulación, la cual consideró el 5% de error máximo de estimación y un nivel del 95% de confianza, obteniéndose que debía ser de 383 docentes. Sin embargo, se estimó un 30% adicional correspondiente a 115 docentes más, para poder cubrir la muestra base, es decir que se solicitó la colaboración de 498 profesores. Finalmente luego de los procesos de depuración y filtrado de casos que no aceptaron ser parte del estudio, se seleccionaron aleatoriamente los 383 registros que se encontraron completos.

La prueba que se aplicó para determinar la normalidad de la muestra correspondió a Kolmogórov-Smirnov cuyo resultado fue de .000 indicando que no se trató de una distribución normal.

Instrumento

El instrumento que se empleó fue un cuestionario con preguntas cerradas cuyo propósito fue el determinar las actitudes de los educadores ante la educación inclusiva de estudiantes con necesidades de educación especial desarrollado por Larrivee & Cook (1979) el cual consta de 30 ítems y emplea una escala de Likert de 5 puntos para su validación (1. Totalmente en desacuerdo, 2. Parcialmente en desacuerdo, 3. No estoy seguro, 4. Parcialmente de acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo). Este fue enviado a través de Internet a los docentes seleccionados aleatoriamente para participar.

Los ítems del cuestionario se agruparon de acuerdo a 4 dimensiones, la primera se conformó por 12 ítems y se denominó actitudes negativas frente la formación inclusiva, la siguiente constó de 6 ítems y se identificó como actitudes negativas frente los educandos con necesidades educativas especiales, a continuación, la tercera dimensión conformada por 8 ítems titulada como actitudes positivas frente a la educación inclusiva, y finalmente se presentó la cuarta dimensión, con los 4 ítems restantes conocida como actitudes positivas frente a los educandos con necesidades educativas especiales.

Se precisa mencionar que se empleó la versión adaptada del instrumento, efectuada por Verdugo et al. (1994) cuya confiabilidad del instrumento se obtuvo mediante el coeficiente alfa de Cronbach con un resultado de 0.817.

Procedimiento

Para llevar a cabo el análisis de los datos, se desarrolló un cálculo de frecuencias y porcentajes por cada dimensión de acuerdo con la puntuación de la escala. El criterio para considerar un área de mejora fue un resultado equivalente a 30% o menos en las alternativas negativas de la escala, es decir; totalmente de acuerdo y parcialmente de acuerdo o parcialmente en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, dependiendo si el ítem estuviese redactado en negativo o positivo. También se obtuvieron los indicadores de media, mediana y desviación estándar para analizar los resultados según el sexo de los maestros e identificar si existieron diferencias entre sus percepciones, por lo que se empleó la prueba U de Mann-Whitney para corroborar si sus rangos (medianas) presentaban una diferencia significativa estadísticamente (nivel de significancia $p < .05$).

Resultados

□ Actitudes negativas de los docentes ante a formación inclusiva y los alumnos con NEE

Para dar respuesta al primer objetivo, que se centró en identificar las actitudes negativas de los educadores frente la educación inclusiva y los alumnos con NEE se tomaron en consideración los primeros 12 ítems del formulario (Tabla 1). Los resultados demostraron que el 47.52% del profesorado estuvo en total acuerdo y el 38.38% sólo parcialmente respecto a la atención de las NEE a través de servicios de soporte, a esto se agregó que el 50.13% consideró que las exigencias de la educación regular problematizan el desarrollo académico de los educandos con requerimientos especiales. En relación con la atención que demandan los estudiantes con NEE, el 50.13% no estimaron que ésta afecte a los demás estudiantes. Mientras que el 46.48% no percibieron dificultades para conservar el orden en las clases, sin embargo, el 43.34% sí estimaron que se presenta tal condición. Por su parte, el 44.91% de docentes concuerdan en que los alumnos que requieren atención específica podrían adquirir las habilidades académicas de forma ágil en una clase especial que en una regular.

También se identificó que el 72.85% de docentes no creyó necesario realizar cambios en los procesos que se desarrollan en una clase regular, el 74.93% mencionó que no es perjudicial el contacto de los escolares con NEE con los demás alumnos, además el 69.71% manifestó que los maestros expertos en educación especial ejercen mejor su labor con el alumnado que requiere atención específica en relación a los educadores regulares.

Se evidenció desacuerdo del 63.97% de educativos ante el planteamiento de la inclusión con potenciales consecuencias negativas para el desarrollo emocional de los alumnos con NEE; además el 56.40% percibieron que el uso de estrategias poco direccionadas en sus clases deriva en desorientación para los estudiantes, más aún para aquellos con necesidades especiales. Referente a la capacitación, el 76.24% los profesores concordaron con la necesidad de esta, y finalmente el 57.96% no coincidió en que los discentes con NEE puedan ocasionar confusión en las clases (Tabla 1).

Tabla 1.*Actitudes negativas frente a la formación inclusiva*

Ítem	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	No estoy seguro	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
1. Las necesidades educativas especiales de los estudiantes pueden atenderse mejor a través de los servicios de apoyo.	5.22%	3.92%	4.96%	38.38%	47.52%	100%
2. Las demandas que supone asistir a una clase regular, dificultan el desarrollo académico de los estudiantes con necesidades educativas especiales.	17.23%	20.10%	12.53%	38.38%	11.75%	100%
3. La atención extra que requieren los estudiantes con necesidades educativas especiales va en detrimento de los demás estudiantes.	27.94%	22.19%	17.49%	24.28%	8.09%	100%
4. Es difícil mantener el orden en una clase ordinaria a la que asiste un estudiante con necesidades educativas especiales.	22.19%	24.28%	10.18%	33.42%	9.92%	100%
5. Los estudiantes con necesidades educativas especiales podrían desarrollar sus habilidades académicas más rápidamente en clases especiales que en clases regulares.	4.96%	19.58%	30.55%	29.50%	15.40%	100%
6. La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales requiere cambios significativos en los procedimientos de las clases regulares.	6.27%	12.53%	8.36%	42.30%	30.55%	100%
7. El contacto de los estudiantes con necesidades educativas especiales con quienes no las tienen resulta perjudicial para la clase.	49.87%	25.07%	14.36%	8.62%	2.09%	100%
8. Los docentes de educación especial identifican y enseñan a los estudiantes con necesidades educativas especiales mejor que el resto de profesores.	8.88%	13.32%	8.09%	33.94%	35.77%	100%
9. La inclusión probablemente tiene efectos negativos en el desarrollo emocional del estudiante con necesidades educativas especiales.	40.99%	22.98%	17.49%	14.88%	3.66%	100%
10. La utilización de estrategias poco directivas en clase genera demasiada confusión, en especial para estudiantes con necesidades educativas especiales.	9.92%	16.71%	16.97%	28.98%	27.42%	100%
11. Para la inclusión de un estudiante con necesidades educativas especiales, se requiere una capacitación intensiva del docente.	6.01%	12.01%	5.74%	36.81%	39.43%	100%
12. Los estudiantes con necesidades educativas especiales tienden a crear confusión en las clases.	32.90%	25.07%	20.63%	19.32%	2.09%	100%

También se ha considerado importante el análisis por sexo respecto a las actitudes ante la formación inclusiva por parte del profesorado, identificándose que los valores medios entre hombres y mujeres fueron diferentes, con desviaciones estándar que indicaron cercanía a las medias en ambos grupos. Mientras que, a través del análisis de las medianas con la prueba U de Mann-Whitney con la intención de comparar si estos valores poseían una diferencia estadísticamente significativa (Tabla 2), los resultados indicaron que la percepción en cuanto a la formación inclusiva de los maestros hombres y mujeres, no es igual.

Tabla 2.

U de Mann-Whitney de actitudes negativas frente a la formación inclusiva por sexo

Ítem	Sexo	Media	Mediana	Desv. Est.	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintótica (bilateral)
Ítem 1	Hombre	2.82	5	1.195	2052	6330	-9.161	.000
	Mujer	4.00	4	0.000				
Ítem 2	Hombre	1.28	4	0.453	663	4941	-11.166	.000
	Mujer	2.61	3	0.639				
Ítem 3	Hombre	1.00	3	0.000	690	4968	-11.950	.000
	Mujer	1.94	2	0.459				
Ítem 4	Hombre	1.08	3	0.267	301	4579	-12.623	.000
	Mujer	2.20	2	0.405				
Ítem 5	Hombre	1.79	3	0.407	73	4351	-13.436	.000
	Mujer	2.98	3	0.135				
Ítem 6	Hombre	1.96	4	0.694	120	4398	-12.742	.000
	Mujer	3.89	4	0.316				
Ítem 7	Hombre	1.00	2	0.000	4554	8832	-2.826	.000
	Mujer	1.08	1	0.278				
Ítem 8	Hombre	1.71	4	0.603	84	4362	-12.614	.000
	Mujer	3.78	4	0.418				
Ítem 9	Hombre	1.00	2	0.000	2990	7268	-6.814	.000
	Mujer	1.40	2	0.492				
Ítem 10	Hombre	1.59	4	0.495	270	4548	-11.996	.000
	Mujer	3.21	3	0.597				
Ítem 11	Hombre	2.01	4	0.734	54	4332	-13.277	.000
	Mujer	4.00	4	0.000				
Ítem 12	Hombre	1.00	2	0.000	1564	5842	-9.978	.000
	Mujer	1.69	2	0.467				

En lo concerniente a la valoración de las actitudes negativas de los educadores hacia los discentes con NEE (Tabla 3), se destacó que el 86.95% percibió la necesidad de mayor paciencia de su parte ante la conducta de los alumnos con requerimientos especiales respecto a los demás estudiantes; pese a ello, el 75.20% no estimaron que su comportamiento fuese un mal ejemplo para el resto del estudiantado. Se confirmó que el 79.63% indicaron que el alumnado con NEE se esfuerzan para realizar las actividades asignadas. En relación con la idea de que el estudiantado con NEE monopoliza el tiempo del docente, el 42.56% manifestó estar de acuerdo con ello, frente a un 52.22% que no lo consideró así; además, en opinión del 71.80% es necesario explicarles a los educandos con NEE lo que deben hacer y cómo efectuarlo, mientras el 91.38% del profesorado no estuvo de acuerdo con que se aislen a los discentes con NEE de los demás.

Tabla 3.*Actitudes negativas frente a los educandos con NEE*

Ítem	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	No estoy seguro	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
13.La conducta en clase de un estudiante con NEE requiere más paciencia por parte del profesor que para el resto de los estudiantes.	4.44%	5.22%	3.39%	31.85%	55.09%	100%
14.La conducta de los estudiantes con NEE constituye un mal ejemplo para el resto de los estudiantes.	53.00%	22.19%	6.01%	14.88%	3.92%	100%
15.La mayoría de los estudiantes con NEE no hacen intentos suficientes para llevar a cabo las tareas que se le asignan.	45.95%	33.68%	4.70%	10.70%	4.96%	100%
16.Los estudiantes con NEE monopolizan el tiempo del profesor.	24.02%	28.20%	5.22%	27.42%	15.14%	100%
17.A los estudiantes con NEE hay que decirles exactamente qué tienen que hacer y cómo.	6.01%	17.49%	4.70%	37.34%	34.46%	100%
18.Los estudiantes con NEE deben estar socialmente aislados del resto de los alumnos.	80.94%	10.44%	2.87%	2.87%	2.87%	100%

En cuanto a la media por sexo se pudo determinar que existieron variaciones en el ítem 13, 16 y 17, mientras que en el ítem 14, 15 y 18 fueron similares con una desviación estándar muy poco o nada significativa para los resultados en tanto los valores estuvieron cercanos a la media. En el caso de las medianas, a través de la prueba de comparación para las mismas se identificó que éstas no resultaron iguales entre los grupos de hombres y mujeres, con excepción de los ítems 14 y 18 cuyo valor fue de 1 lo que indicó que las actitudes del profesorado femenino y masculino si es igual en ambas distribuciones, es decir que en el ítem 14 concuerdan con que la conducta de los discentes con NEE no representa un mal ejemplo para el resto del estudiantado, y en el ítem 18 se estimó que ambos coinciden en que el grupo con NEE, no debería estar aislado de los demás educandos (Tabla 4).

Tabla 4.*U de Mann-Whitney de actitudes negativas frente a los educandos con NEE*

Ítem	Sexo	Media	Mediana	Desv. Est.	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintótica (bilateral)
Ítem 13	Hombre	2.87	5	1.188	1680	5958	-9.194	.000
	Mujer	4.26	4	.440				
Ítem 14	Hombre	1.00	2	.000	4968	1085	0.000	1.000
	Mujer	1.00	1	.000				
Ítem 15	Hombre	1.00	2	.000	3864	8142	-4.808	.000
	Mujer	1.22	1	.418				
Ítem 16	Hombre	1.00	3	.000	0	4278	-14.107	.000
	Mujer	2.00	2	.000				
Ítem 17	Hombre	1.77	4	.471	16	4294	-13.068	.000

	Mujer	3.85	4	.357				
Ítem 18	Hombre	1.00	1	.000				
	Mujer	1.00	1	.000	4968	10854	0.000	1.000

□ Actitudes positivas de los docentes ante a formación inclusiva y los alumnos con NEE

Para la valoración del segundo objetivo, el cual consideró describir las actitudes positivas de los docentes ante la formación inclusiva y los discentes con NEE, se consideraron las siguientes dos dimensiones de acuerdo con los parámetros del autor del instrumento. Así, se procedió a agrupar los ítems del 19 al 26 que correspondió a la dimensión actitudes positivas frente a la educación inclusiva, y los ítems 27 al 30 para conformar la dimensión actitudes positivas frente a los alumnos con NEE.

A continuación, se valoraron las actitudes positivas de los educadores en relación con la educación inclusiva (tabla 5) pudiéndose destacar que 91.38% de ellos se pronunció a favor de la inclusión como acción que mejora la comprensión y admisión de las diferencias debido a las interacciones grupales que ésta implica. No obstante, las percepciones del 57.18% no son favorables sobre la experiencia que los profesores regulares poseen para trabajar con discentes con NEE, comprendiéndose que ésta no es suficiente; de igual manera el 78.59% expresó que dichos maestros no cuentan con la formación suficiente para enseñar al grupo referido. Por su parte, 79.11% manifestó su desacuerdo en alusión a que escolarizar en aulas educativas especiales repercute negativamente en el desarrollo social y emocional de los educandos con NEE.

Otra consideración importante fue la inclusión de los alumnos con NEE como favorecedora para la adquisición de su independencia social (Tabla 5), ante lo cual el 83.29% de los educadores manifestaron su acuerdo; asimismo el 80.94% consideró que su inserción es beneficiosa para los demás escolares. Coherentemente con estos resultados, el 90.08% se manifestó a favor de la presencia de los educandos con requerimientos especiales como favorecedora en la aceptación de las diferencias para todo el estudiantado; del mismo modo 93.47% de enseñantes expresó su acuerdo para que siempre que sea posible, se les otorgue a los alumnos con NEE, todas las posibilidades para que funcionen adecuadamente en una clase regular.

Tabla 5.

Actitudes positivas ante la formación inclusiva

Ítem	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	No estoy seguro	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
19.La inclusión supone una interacción en grupo que mejora el entendimiento y la aceptación de las diferencias.	2.35%	2.87%	3.39%	17.75%	73.63%	100%
20.Los educadores de clases regulares poseen la experiencia suficiente como para poder trabajar con estudiantes con NEE.	29.77%	27.42%	5.48%	22.98%	14.36%	100%
21.Los profesores de clases regulares tienen formación suficiente para enseñar a estudiantes con NEE.	40.99%	37.60%	5.48%	10.97%	4.96%	100%

22.La escolarización en un aula de educación especial tiene un efecto negativo sobre el desarrollo social y emocional de los estudiantes con NEE.	45.95%	33.16%	4.44%	10.18%	6.27%	100%
23.La inclusión de discentes con NEE favorece su independencia social.	3.66%	5.48%	7.57%	37.86%	45.43%	100%
24.La inclusión de alumnos con NEE es beneficiosa para el resto de los educandos.	5.74%	7.05%	6.27%	38.38%	42.56%	100%
25.La presencia de estudiantes con NEE favorece la aceptación de las diferencias por parte de todo el estudiantado.	2.87%	2.35%	4.70%	12.53%	77.55%	100%
26.Siempre que sea posible, se deben dar a los alumnos con NEE todas las oportunidades para funcionar correctamente en clases regulares.	3.13%	1.31%	2.09%	10.97%	82.51%	100%

En el análisis por sexo (Tabla 6) se confirmó que las medias de los grupos fueron diferentes con desviaciones significativas sobre todo en el caso del conjunto de hombres en cuanto superaron el valor de 1 mientras que, las mujeres registraron valores más cercanos a la media. Mientras que al realizar la prueba de verificación de las medianas, los valores obtenidos en todos los ítems fueron de .000 indicando que la percepción de los grupos es diferente en cuanto a la formación inclusiva.

Tabla 6.

U de Mann-Whitney de actitudes positivas ante la formación inclusiva

Ítem	Sexo	Media	Mediana	Desv. Est.	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintótica (bilateral)
Ítem 19	Hombre	3.33	5	1.028	265.50	4543.50	-12.585	.000
	Mujer	4.92	5	.278				
Ítem 20	Hombre	1.00	2	.000	1012	5290	-11.309	.000
	Mujer	1.80	2	.405				
Ítem 21	Hombre	1.00	2	.000	2990	7268	-6.814	.000
	Mujer	1.40	2	.492				
Ítem 22	Hombre	1.00	2	.000	3864	8142	-4.808	.000
	Mujer	1.22	1	.418				
Ítem 23	Hombre	2.77	4	1.049	1512	5790	-10.265	.000
	Mujer	4.00	4	.000				
Ítem 24	Hombre	2.43	4	1.072	1026	5304	-11.245	.000
	Mujer	4.00	4	.000				
Ítem 25	Hombre	3.32	5	1.128	324	4602	-12.727	.000
	Mujer	5.00	5	.000				
Ítem 26	Hombre	3.68	5	1.292	1350	5628	-10.628	.000
	Mujer	5.00	5	.000				

Los resultados sobre las actitudes positivas de los docentes ante los alumnos con NEE (Tabla 7) indicaron que el 65.54% de ellos concuerda en que la mayoría de cosas que realizan con

todo el estudiantado son apropiadas para aquellos con requerimientos especiales. En mención al comportamiento de los discentes con NEE en clase, el 52.74% consideró que éste es adecuado, frente al 45.17% que no están de acuerdo con ello. Sin embargo, el 55.09% percibió como poco probable que un educando con NEE se comporte inapropiadamente en clase, mientras el 39.69% mostró desacuerdo. Respecto a los problemas que los padres de los estudiantes con requerimientos especiales representan para el educador, el 61.88% consideró que son relativamente mayores frente a los demás progenitores.

Tabla 7.*Actitudes positivas ante los alumnos con NEE*

Ítem	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	No estoy seguro	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
27.La mayoría de las cosas que los profesores hacen con todos los alumnos en clase son apropiadas para los discentes con NEE.	7.05%	12.79%	14.62%	44.91%	20.63%	100%
28.La mayoría de los alumnos con NEE tienen un buen comportamiento en clase.	13.84%	31.33%	2.09%	34.73%	18.02%	100%
29.Es poco probable que un alumno con NEE se comporte de forma inapropiada en la clase.	13.58%	26.11%	5.22%	33.68%	21.41%	100%
30.Los padres de niños con NEE no representan para el profesor más problemas que los demás progenitores.	14.10%	12.01%	12.01%	28.46%	33.42%	100%

Los valores medios entre hombres y mujeres mostraron diferencias estadísticamente significativas (Tabla 8), con desviaciones no tan alejadas de los mismos ya que se mantuvieron por debajo de 1, por lo que no existió una gran distribución en ambos grupos en los ítems del 27 al 30. Al proceder con el análisis de las medianas se evidenció que las actitudes positivas de los educadores hombres y mujeres, frente a los discentes con NEE no es igual en los grupos estudiados.

Tabla 8.*U de Mann-Whitney de actitudes positivas ante los alumnos con NEE*

Ítem	Sexo	Media	Mediana	Desv. Est.	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintótica (bilateral)
Ítem 27	Hombre	1.88	4	.677	320	4598	-11.868	.000
	Mujer	3.63	4	.485				
Ítem 28	Hombre	1.42	4	.497	1579.5	5857.5	-9.500	.000
	Mujer	2.43	2	.776				
Ítem 29	Hombre	1.43	4	.498	1200	5478	-9.996	.000
	Mujer	2.70	3	.857				
Ítem 30	Hombre	1.41	4	.495	152	4430	-12.200	.000
	Mujer	3.43	4	.630				

Discusión y conclusiones

Los hallazgos de la investigación demostraron la existencia de opiniones enfrentadas por parte de los docentes ante los procesos de educación inclusiva y hacia los discentes con NEE, en tanto que percibieron que sus requerimientos pueden ser atendidos de mejor manera por medio de servicios de apoyo, reconocen también que a los estudiantes con capacidades especiales les representa un mayor esfuerzo el estar en una clase regular. Por lo mismo, consideraron pertinente que el desarrollo de sus habilidades puede ser más rápido en una clase especial; y es que para los maestros, el incluir a los alumnos con NEE implica cambios importantes en una clase regular, esto se asocia con que, al no contar con estrategias directivas se puede generar confusión para todo el alumnado.

Por otra parte, los profesores expusieron que se requiere de una intensiva capacitación cuando se trata con estudiantes con demandas especiales, pues manifestaron que no todos cuentan con la experiencia necesaria y formación suficiente para la enseñanza especial. Además, estuvieron claros respecto a que la inclusión de los estudiantes con NEE es favorecedora en términos de promover su independencia, también contribuye para que el resto de los educandos logren la aceptación de las diferencias.

En cuanto a las actitudes del profesorado con los estudiantes con NEE, indicaron una mayor necesidad de paciencia para con los alumnos con NEE, situación que se vincula con la creencia de que este grupo monopoliza el tiempo del educador pues demandan mayores y detalladas explicaciones e indicaciones de lo que tienen que realizar. Se destacaron percepciones positivas en las que se reconocen los aspectos como el aporte del educador en la formación de discentes con NEE, además no todos consideraron que este grupo se comporten mal en clases.

En concordancia con lo expuesto, se considera que el éxito de la inclusividad en el contexto educativo se encuentra determinado por el proceder de sus participantes, principalmente de los educadores (Ponce & Barcia, 2020). Entonces, al poderse transformar las actitudes, por medio de la intervención con distintas acciones, abre la posibilidad de desarrollar un eje de educación para los maestros, que les otorgue los instrumentos para atender a los alumnos con NEE (Torres et al., 2023).

Quispe et al (2023) adicionan la necesidad de comprender que la actitud adoptada por los educadores frente a la educación inclusiva depende de las expectativas que la sociedad planteó de su trabajo. Es decir, si las demandas sociales por una mejor atención estudiantil que tome en cuenta sus diferencias en la individualidad se incrementan, el profesorado asumirá un nivel sumo de compromiso con su deber. Por ello, el interés en lograr un mayor involucramiento por parte de todos los sectores sociales para lograr una educación inclusiva.

En este sentido, Cervera & Martí (2018) destacaron la relevancia de incorporar el eje de atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales en la formación de los educadores, lo que permitirá contar con un cuerpo docente debidamente capacitado y sensibilizado ante las diferencias. A ello se agrega la necesidad de capacitación continua y entornos colaborativos en los cuales se puedan desarrollar acciones estratégicas de educación inclusiva. La importancia de la capacitación y formación se comprenden debido a que, el primero, actúa como una forma de cubrir los vacíos que el segundo ha dejado en relación con los temas de atención a la diversidad y necesidad de educación especial, derivando en que los docentes desarrollen y perfeccionen cada vez más su conocimiento y habilidades, permitiendo que se cuente con un cuerpo académico sensibilizado y preparado para la gestión de la educación inclusiva.

También es importante destacar que existieron diferencias estadísticamente significativas entre las percepciones entre docentes hombres y docentes mujeres. Tal suceso se comprende en la manera en la cual el educador entiende e interioriza sus experiencias a través del ejercicio profesional, es decir, que este proceso no ha sido calado por la discursividad favorecedora de la pluralidad y las NEE, puesto que su incorporación en la práctica es reciente (Pincay & De la Peña, 2023).

Por todo ello se puede concluir que en el marco de la educación inclusiva en el Ecuador es importante reconocer los retos a los que constantemente se enfrentan los educadores y los propios estudiantes, y es que en este ámbito son fundamentalmente los profesores quienes deben buscar la forma de incorporar en sus aulas, procesos o métodos que les permitan dar atención a las necesidades de sus discentes en base a fundamentos éticos, lingüísticos y culturales. Sin embargo, para lograrlo, es necesario que los profesionales de la educación cuenten con las capacidades y formación necesarias para enfrentar la diversidad de la realidad educativa que sin duda denotará una percepción diferente en torno a la aceptación de la diversidad que se pudiera presentar en las aulas, ya que les permitirá contar con las herramientas necesarias para dar solución y atender aquellas situaciones que demanden los estudiantes con NEE por medio de acciones estratégicas, además de fomentar un ambiente positivo, respetuoso y digno como ciudadanos con igualdad de derechos y deberes.

Referencias

- Alava, L., & Calero, D. (2020). Trabajo social y discapacidad: intervención desde el departamento de calificación del Ministerio de Salud Pública. *Ocialium*, 4(2), 181-192. doi.org/10.26490/uncp.sl.2020.4.2.573
- Arcos, N., Garrido, C., & Balladares, J. (2023). La Inclusión Educativa en Ecuador: una mirada desde las Políticas Educativas. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 7(3), 6607-6623. doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6656
- Barrozo, N. (2022). Interpelaciones de la Educación Inclusiva a las prácticas de enseñanza en el campo de la Historia. *Reseñas*, 1(21), 113-122. https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/4375/61371
- Bernal, R., García, I., Guillen, L., & Luperón, J. (2019). La inclusión educativa en la educación inicial: enfoque prospectivo en la formación del profesional. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 7(2), 173-187. https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3046
- Calle, S. (2023). Diseños de investigación cualitativa y cuantitativa. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 7(4), 1865-1879. doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7016
- Castro, M. (2022). La educación inclusiva: Una experiencia de vida. *ReNaCientE - Revista Nacional Científica Estudiantil*, 3(1), 28-41. https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/renaciente/article/view/1821
- Cervera, C., & Martí, M. (2018). Formación docente para la inclusión y la diversidad: retos y agenda pendiente en México. *Atenas*, 3(43), 72-88. https://www.redalyc.org/journal/4780/478055153005/html/
- Echeverry, L. (2021). Diversidad e Interculturalidad: dos perspectivas en la educación actual. *Cuadernos Pedagógicos*, 23(32), 55-61. https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/346058
- Larriee, B., & Cook, L. (1979). Integración: un estudio de las variables que afectan la actitud docente. *Revista de Educación Especial*, 13(3), 315-324. doi.org/10.1177/002246697901300

- López, J. (2019). La conceptualización de la discapacidad a través de la historia: una mirada a través de la evolución normativa. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 70(273). doi.org/10.22201/fder.24488933e.2019.273-2.68632
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Estadísticas Educativas*. Quito: MINEDUC. <https://educacion.gob.ec/base-de-datos/>
- Pincay, C., & De la Peña, G. (2023). La atención a la diversidad en la Educación Inicial como componente de la educación inclusiva ecuatoriana. *MQRInvestigar*, 7(2), 1793-1810. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.2.2023.1793-1810>
- Ponce, M., & Barcia, M. (2020). <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.2.2023.1793-1810>. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 51-71. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1206>
- Quispe, M., Concha, J., & Quispe, M. (2023). Actitud del docente en la educación inclusiva. *Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 239-253. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.510>
- Rodríguez, R. (2020). Breve historia de la Educación Inclusiva: Características de la atención educativa especializada. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 10(13), 164-174. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/caracteristicas-de-la-atencion>
- Souto, C. (2021). La evolución de las políticas educativas: de la integración a la inclusión. *Revista de Educación y Derecho*, 1(4), 406-439. doi.org/10.1344/REYD2021.1EXT.37713
- Tárraga, R., Vélez, X., Pastor, G., & Fernández, I. (2020). Las actitudes del profesorado de educación primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador. *Educação e Pesquisa*, 46(1), 1-17. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046229504>
- Torres, M., Monserrate, G., Sigüencia, D., & Noboa, S. (2023). Historia de la educación en Ecuador: de la educación especial a la educación inclusiva. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 7(1), 1715-1727. doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4517
- Verdugo, M., Arias, B., & Jenaro, C. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales.