INFLUENCIAS EN LAS ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE PREESCOLAR FRENTE A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN INSTITUCIONES PRIVADAS DE LA CIUDAD DE BUCARAMANGA

MARIA F. ROA MUÑOZ

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR EL TÍTULO DE
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

DIRECTORA
Mg. MÓNICA T. MOLINA GUZMÁN

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, HUMANIDADES Y ARTES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
NOVIEMBRE, 2021

DEDICATORIA

Este proyecto está dedicado a toda mi familia, principalmente a mi hijo, mi madre y abuela materna, asimismo a docentes, instituciones y otros agentes educativos que día a día trabajan por el cambio en la educación partiendo de la integridad humana y llevando a cabo una educación inclusiva respetando la diversidad y creando estrategias donde cada persona es participe activo del proceso de aprendizaje. Por último, pero no menos importante, a Dios y el Universo por ser mi conexión espiritual en todo lo que hago.

AGRADECIMIENTOS

Primeramente, agradezco a Dios y al Universo por su gracia, por brindarme sabiduría y fortaleza para alcanzar esta meta. A mi familia, especialmente a mi hijo, madre y abuela materna por brindarme su apoyo y amor incondicional a lo largo del camino. A mi asesora por ser mi guía, por su dedicación y entrega durante el proceso de esta investigación. A todas las docentes que participaron en la encuesta e hicieron posible los resultados del presente estudio.

RESUMEN

La presente investigación se realiza con el objetivo de determinar si los factores como edad, experiencia laboral y formación académica tienen influencias significativas en las actitudes de los docentes de preescolar de instituciones privadas de Bucaramanga frente a la inclusión educativa a partir de la aplicación de la escala EAPROF. La escala consta de una encuesta de treinta preguntas dirigido a docentes, con los cuales se pretende analizar las actitudes en efecto a la inclusión educativa, con el fin de contrastar las influencias como la edad, experiencia docente y formación académica, todo desde la percepción de la inclusión y sus actitudes frente a ella. Con 150 docentes de preescolar se llevó a cabo una encuesta que evalúa actitudes como: respetar las características individuales de los estudiantes, inclusión o exclusión de estudiantes con discapacidad dentro del aula, disposición para atender a toda la población escolar, potenciar actividades para atender a todos los estudiantes favoreciendo la participación, entre otros. Dependiendo de la percepción que los docentes manifiesten en la escala y su rango de puntuación, se considera si sus actitudes son positivas, negativas o indecisas frente la inclusión educativa. Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo con diseño no experimental-transversal, donde se tomó en cuenta las fases propuestas por Hernández et ál (2014). Las cuales permitieron un análisis detallado para conocer su naturaleza, sus características y los factores que intervienen en todo ello. Con la información obtenida a lo largo del proceso, se alcanzaron resultados como la influencia de las variables formación académica, edad y experiencia laboral ejercen en las actitudes de los docentes de preescolar frente a la inclusión educativa.

Palabras claves: Actitudes, inclusión educativa y docente de preescolar.

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine whether factors such as age, work experience and academic training have a significant influence on the attitudes of preschool teachers of private institutions in Bucaramanga towards educational inclusion through the application of the EAPROF scale. The scale consists of a survey of thirty questions addressed to teachers, with which it is intended to analyze their attitudes towards educational inclusion, in order to contrast influences such as age, teaching experience and academic training, all from the perception of inclusion and their attitudes towards it. A survey was conducted with 150 preschool teachers to evaluate attitudes such as: respecting the individual characteristics of students, inclusion or exclusion of students with disabilities in the classroom, willingness to serve the entire school population, promoting activities to serve all students favoring participation, among others. Depending on the perception that teachers express in the scale and their score range, it is considered whether their attitudes are positive, negative or undecided regarding educational inclusion. This research is developed under a quantitative approach with a non-experimental-transversal design, where the phases proposed by Hernández et al (2014) are taken into account. These allowed a detailed analysis to know its nature, its characteristics and the factors involved in it all. With the information obtained throughout the process, results such as the influence of the variables academic training, age and work experience on the attitudes of preschool teachers towards educational inclusion were achieved.

Key words: Attitudes, educational inclusion and preschool teachers.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN 10
CAPÍTULO I: Planteamiento del problema 12
1.1. Descripción del Problema de investigación 12
1.2. Objetivos de la investigación 14
1.2.1 Objetivo General 14
1.2.2 Objetivos Específicos 14
1.3. Hipótesis 15
1.4. Justificación de la investigación 15
CAPÍTULO II: Marco de referencia 18
2.1 Antecedentes investigativos 18
2.1.1 Internacional 18
2.1.2 Nacional 23
2.1.3 Local 25
2.2 Marco teórico y conceptual 30
2.2.1 Educación Inclusiva en Colombia 30
2.2.2 Inclusión Educativa 34
2.2.3 Acerca de las actitudes 37
2.2.4 Actitudes de los docentes frente la inclusión 38
2.2.5 Teoría de la acción razonada 40
2.3 Marco legal 41
3. CAPÍTULO III: Metodología 47
3.1. Enfoque de investigación 47
3.2. Diseño metodológico 48
3.2.1. Fases del diseño metodológico 50
3.2.1.1. Idea: 50
3.2.1.2. Planteamiento del problema: 50
3.2.1.3. Revisión de la literatura y desarrollo del marco teórico: 51
3.2.1.4. Visualización del alcance del estudio: 51
3.2.1.5. Elaboración de hipótesis: 51
3.2.1.6. Desarrollo del diseño de investigación: 51

3.2.1.7. Definición y selección de la muestra: 51
3.2.1.8. Recolección de los datos: 52
3.2.1.9. Análisis de los datos: 52
3.2.1.10. Elaboración del reporte de resultados: 52
3.3. Población y selección de muestra 53
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información 54
3.5. Validación de los instrumentos 55
3.6. Aspectos éticos 57
4. CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS 57
4.1 Análisis de datos 58
4.2 Resultados de la Prueba EAPROF 64
5. CAPÍTULO V: Conclusiones y recomendaciones 71
5.1 Conclusiones 71
5.2 Recomendaciones 73
Referencias 74
Anexos 83
1. Carta consentimiento informado: 83
2. Escala de actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa (EAPROF) 86
3. Datos estadísticos según variables de estudio 90

LISTA DE TABLA

Tabla 1. *Valoración numérica de la escala EAPROF* 64
Tabla 2. *Rango de puntuación directa escala EAPROF* 64
Tabla 3. *Caracterización de la actitud según la edad* 65
Tabla 4. *Caracterización de la actitud según la experiencia laboral docente* 67
Tabla 5. *Caracterización de la actitud según la formación academia de docentes* 68

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa mental del Marco referencial del presente estudio 18
Figura 2. Mapa mental de las variables de investigación del presente estudio 49
Figura 3. Uve Heurística 53
Figura 4. Gráfico de rango de edad 59
Figura 5. Gráfico de años de experiencia docente 60
Figura 6. Gráfico de formación académica 61

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa permite la equidad en las aulas de clase donde todos y todas sean partícipes en el proceso de aprendizaje, respetando sus ritmos y estilos para adquirir conocimientos. Por tanto como lo afirma Marulanda y Cols “Constituye un movimiento constante hacia el logro de procesos que garanticen una mayor participación de toda la comunidad educativa en la cultura de los centros educativos y sus políticas, en sus currículos y, en general, en todas las prácticas y actividades que allí se implementen, desde el respeto a la diversidad y la aceptación de la diferencia” (2013, p. 15); es decir, la inclusión es el resultado de respetar la diversidad humana y comprender que sin importar la condición, todos y todas merecen las mismas oportunidades e igualdades de calidad en los centros educativos y en cualquier otro lugar.

En relación a lo anterior, es necesario recalcar que es un derecho que las personas con discapacidad tienen igualdad de condiciones y en todas las naciones tienen derecho a ser partícipes de la educación, como lo responde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Además, cabe añadir que incluir a las personas con discapacidad al aula de clase regular no es simplemente inscribirlos a la lista, no, es ir más allá creando ambientes educativos donde todos y todas tengan la igualdad de oportunidades y de calidad educativa partiendo de sus necesidades y habilidades, para hacer efectiva la inclusión.

Teniendo en cuenta lo mencionado, es necesario analizar la siguiente cita de Muñoz y Lezcano “no consiste simplemente en reemplazar a los alumnos con discapacidad en el aula, con sus compañeros sin discapacidad; no consiste en que profesores especialistas den respuesta a las necesidades de los alumnos en la escuela ordinaria. Tiene que ver con cómo, dónde y por qué, y con qué consecuencias, educamos a todos los estudiantes” (2012, p. 54-55). Es así, donde se reflexiona la importancia del rol del docente para crear ese espacio donde se eduque a todos y todas con el fin de realizar una educación de calidad.

Uno de los puntos de partida por los que se realizó esta investigación es que busca analizar las actitudes de los docentes de nivel preescolar de algunas instituciones privadas de Bucaramanga frente a la problemática de educación inclusiva debido a que investigaciones como Batsiou et al. (2008); Dupoux et al. (2006) han demostrado que las actitudes de los docentes son un impedimento para lograr inclusión en el aula de clase, y debido a que estudios realizados en Colombia, confirman que aún se evidencia discriminación en las Instituciones Educativas donde

hay exclusión educativa y poca integración de estudiantes con alguna discapacidad o condición diferente en el aula de clase. (Serrano et al., 2010). Por ende, esta situación es un motivo para identificar y analizar dicha problemática desde uno de los protagonistas esenciales en el proceso de inclusión, el docente y poder determinar la influencia de las actitudes frente al proceso de inclusión educativa.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, los objetivos de la presente investigación son: identificar y describir la influencia de la edad, formación académica, la experiencia laboral sobre las actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa a partir de la aplicación de la escala de EAPROF (2016) permite determinar los comportamientos de los profesores frente a la inclusión educativa. Por ende, se propone como metodología de investigación el enfoque cuantitativo con diseño no experimental de tipo correlacional, abordando a docentes de nivel preescolar de instituciones del sector privado de la ciudad de Bucaramanga. Cabe señalar que la selección de ese nivel académico para el presente estudio es por conveniencia debido a la apropiación y experiencia que se ha tenido en ese grado.

CAPÍTULO I: Planteamiento del problema

El presente capítulo muestra una descripción al problema de exclusión educativa en el aula de clase. Además, se expone los objetivos de investigación y la pregunta problematizadora que dan cuenta de los propósitos de esta tesis. Seguidamente se plantean las hipótesis de la actual investigación, esto es, las respuestas que se espera dar a la pregunta de problema. Y para finalizar se da una justificación del tema debido a la importancia que éste tiene en el sector educativo, específicamente en la práctica docente.

1.1. Descripción del Problema de investigación

En primer lugar cabe señalar que existen investigaciones que afirman que en la actualidad aún existe exclusión en distintas instituciones educativas de Colombia tanto del sector privado como público, por ejemplo un estudio descriptivo que expuso que las instituciones educativas y docentes reconocen los derechos de los estudiantes con discapacidad, sin embargo, no crean estrategias flexibles adaptando currículos para estos estudiantes, dando como resultado escasa o nula participación de todos los niños, porque presentan los docentes desinterés hacia la inclusión. (Serrano et al., 2010). Por esta razón, la importancia que se tiene al analizar las diferentes barreras que generan discriminación en las aulas de clase, para identificar y ejecutar planes de acción que mejoren dicha problemática.

Considerando lo planteado anteriormente, con base en las experiencias vivenciadas a lo largo de la práctica pedagógica en el pregrado, y profesionalmente como maestra titular, se ha observado en algunas docentes e instituciones educativas desigualdad, discriminación, desinterés hacia los estudiantes en condición de discapacidad generando prejuicios en las aulas de clase por no incluir a niños y niñas con diferentes condiciones ya sean físicas, cognitivas, económicas o sociales ocasionando ambientes de exclusión. También se han realizado investigaciones demostrando la exclusión y falta de estrategias flexibles en el aula de clase para estudiantes con discapacidades, como lo señala Anaya et al. (2019) En su investigación cualitativa donde nos muestra grandes cifras de un estudio realizado en Colombia desde el 2016 hasta el 2019 que determina que los estudiantes no se sienten partícipes activos en el aula de

clase y manifiestan que aún están presenten comportamientos y barreras sociales en el aula lo cual concluye que hay un escaso acompañamiento pedagógico para esta población.

Por consiguiente, la presente investigación parte de identificar y analizar las actitudes que presentan los docentes de nivel preescolar frente a la inclusión educativa en algunas instituciones privadas de Bucaramanga a partir de la escala de actitudes del profesorado frente a inclusión educativa, debido a la importancia de determinar la influencia de dichas actitudes de los educadores frente a la inclusión, que como se ha nombrado anteriormente son unas de las barreras para dicho proceso. Cabe señalar que existen investigaciones que han aplicado la escala (EAPROF) para explorar e identificar actitudes y percepciones de docentes frente a la educación inclusiva como lo desarrolla Díaz y Franco. (2008) ya que identifica actitudes que seguramente serán de fundamental importancia para directivos y docentes, debido a que permite que futuras investigaciones o instituciones busquen diseñar e implementar planes de mejoramiento y prestar un servicio de calidad a los estudiantes con discapacidad.

Para finalizar es importante que las prácticas docentes brinden calidad, respecto a las problemáticas actuales, por ende, identificar dichas actitudes permitirá analizar el rol docente frente la inclusión, debido a que es importante, citando a Herrera et al. (2018) donde el rol de los docentes es significativo en el proceso de la educación inclusiva teniendo en cuenta la necesidad de creación de ambientes de reformulación, análisis y reconstrucción en pro al enfoque de atención a la diversidad.

A partir de la descripción del problema se formuló la siguiente pregunta investigativa: ¿La formación académica, edad y experiencia laboral ejercen una influencia en las actitudes de los docentes de preescolar frente a la inclusión educativa?

1.2. Objetivos de la investigación

1.2.1 Objetivo General

Determinar si los factores como edad, experiencia laboral y formación académica tienen una influencia significativa en las actitudes de los docentes de preescolar de instituciones privadas de Bucaramanga frente la inclusión educativa por medio de la aplicación de la escala EAPROF.

1.2.2 Objetivos Específicos

Describir las actitudes de los docentes de preescolar frente a la inclusión educativa considerando el factor edad, experiencia laboral y formación académica.

Contrastar los factores mencionados como edad, experiencia laboral y formación académica sobre las actitudes de los docentes de preescolar frente la inclusión educativa.

Analizar cuál de los factores mencionados ejerce mayor influencia sobre las actitudes de los docentes de preescolar frente la inclusión educativa.

1.3. Hipótesis

Partiendo de la premisa que las hipótesis son las respuestas que espera dar a la pregunta de investigación, estos posibles resultados a obtener en la presente investigación pueden ser enunciados que afirma o niega algo y que puede ser verdadero o falso, en relación con lo anterior para la presente investigación, se plantea la siguiente hipótesis:

Las actitudes frente a la educación inclusiva de los docentes de algunas instituciones educativas de nivel preescolar, del sector privado de Bucaramanga influyen factores como los años de experiencia laboral como docente, edad y nivel de formación. Las variables como edad, formación académica y experiencia laboral influyen en la valoración de actitudes frente a la inclusión educativa, viendo reflejado:

“A mayor grado de formación académica de los docentes de preescolar se identifica actitudes positivas frente la inclusión educativa”.

“A mayores años de experiencia laboral demuestran actitudes favorables frente a la inclusión educativa”

“A mayor edad de los docentes de preescolar se observa actitudes desfavorables hacia la inclusión educativa”

1.4. Justificación de la investigación

La presente investigación parte de describir las actitudes que presentan los docentes del grado de preescolar de algunas instituciones privadas de Bucaramanga frente a la Educación Inclusiva, definida por Parrilla, (2002) como “Participar en la comunidad de todos, en términos que garanticen y respeten el derecho, no solo a estar o permanecer, sino a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje, en la escuela, etc.”. (2002, p.18). Es decir, incluir a todos los niños sin discriminación alguna e involucrarlos en todas las actividades acudiendo a las necesidades de cada uno, respetando sus diferencias y haciendo valer sus derechos como ser humano.

Así que, se pretende describir, contrastar y analizar las actitudes de los docentes de preescolar frente a la inclusión en las aulas de clase justificando lo afirmado por Díaz y Franco (2008). Son barreras que generan exclusión educativa en la educación debido a que los docentes pueden presentar actitudes negativas que hacen que no se promueva la inclusión de los estudiantes y que no se logre enseñar a todos para mantener la igualdad de oportunidades en el aula de clase sin exclusión. Por tanto, el presente estudio es de interés ya que responde a las leyes establecidas en cuanto a la educación de calidad de los niños, como lo describe el decreto 366 de 2009.

> Artículo 2. Principios generales. En el marco de los derechos fundamentales, la población que presenta barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad y la que posee capacidad o talento excepcional tiene derecho a recibir una educación pertinente y sin ningún tipo de discriminación. La pertinencia radica en proporcionar los apoyos que cada individuo requiera para que sus derechos a la educación y a la participación social se desarrollen plenamente (Ministerio de educación, 2009, p.4).

Además, resulta de utilidad debido a que se espera que motive al lector a entender la importancia de la inclusión y a observar el análisis de los resultados donde se muestra detalladamente una de los impedimentos para la inclusión como lo son las actitudes de los docentes que despertará el interés de maestros, directivos e investigadores por indagar, diseñar e implementar estrategias, orientadas a las prácticas docentes frente a la inclusión educativa y así incentivar y promover el rol docente desde una perspectiva incluyente. En definitiva, como lo afirman investigadores del ámbito educativo como González et al. (2018) donde nos señala que el rol de los educadores es fundamental para los procesos de enseñanza, por lo tanto enfocándonos en la educación inclusiva es evidente que la actitud es un sustancial, con esta afirmación podemos una vez más entender la importancia de dicho estudio para determinar las actitudes de los docentes de preescolar de la ciudad de Bucaramanga, si sus actitudes son en pro al proceso de inclusión o existen barreras predominantes.

Conviene subrayar que hay artículos científicos como los investigadores Díaz, Ortiz y Zárate (2017) que realizaron dicho estudio en la ciudad de Bucaramanga y publicado en la Revista Electrónica Educare donde señalan que el rol de los docentes es fundamental para el ambiente de enseñanza-aprendizaje de los niños, siendo un apoyo en su proceso de adaptación y asimilación para lograr un aprendizaje significativo, basándose en las necesidades y dificultades de ellos para dar solución; es decir, que el docente es el guía para ejecutar una inclusión educativa debido a que este es el que busca y genera los espacios de aprendizajes de los estudiantes, los cuales se esperan que sean de calidad y significativos para todas y todos los estudiantes.

Por tal motivo la presente investigación tiene por objetivo describir y analizar las actitudes de los docentes de educación preescolar, así que tendrá beneficiarios directos que serán los docentes, la Institución educativa, estudiantes e investigadores. Además, este estudio se considera factible debido a que existen fuentes teóricas, legales y bibliográficas que lo sustentan. Asimismo, cabe señalar lo que afirma González y Triana (2018) donde reconocen y expresan el rol del educador como fundamental en el proceso de implementar una educación inclusiva, asimismo lo relacionan con la importancia de la actitud de los docentes para poder llevar a cabo con éxito la inclusión debido a que lo subrayan como prioridad. Esto contribuye a la ejecución del presente estudio, debido a la importancia de las actitudes frente a la inclusión de los docentes.

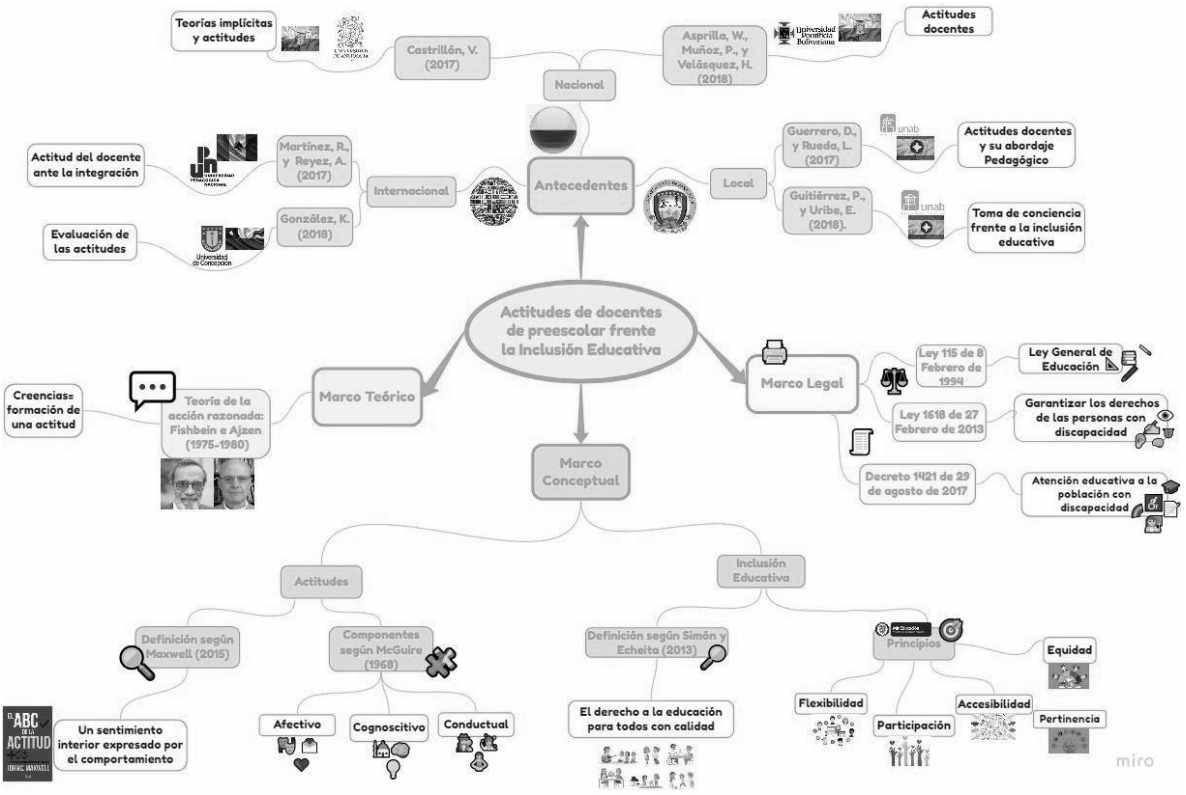
En síntesis, este primer capítulo de la presente investigación tiene como finalidad presentar el planteamiento del problema con las barreras que genera la exclusión educativa, plantear los

objetivos y justificar la importancia de describir, contrastar y analizar las actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva en el nivel preescolar utilizando la escala EAPROF que ha sido utilizada en diferentes investigaciones y por su validez en la realización de estudios en Colombia, aspecto que permite centrar al investigador en su meta investigativa.

CAPÍTULO II: Marco de referencia

Este capítulo tiene como objetivo fundamentar la presente investigación, como por ejemplo con los antecedentes que permitan reconocer qué se ha hecho en el campo de estudio que se está abordando. Por otro lado, un marco teórico y conceptual que nos permite una revisión organizada sobre el tema del trabajo de grado, cubriendo el contenido a profundidad, asimismo referentes legales nacionales que se consideran dentro del estudio.

Figura 1. Mapa mental del Marco referencial del presente estudio



Nota. Elaboración propia, tomado de información seleccionada del marco referencial del presente estudio).

2.1 Antecedentes investigativos

A continuación, se presentan algunos estudios realizados sobre el tema de actitudes de docentes e Inclusión educativa en el ámbito internacional, nacional y local.

2.1.1 Internacional

Según Ritacco, M. (2011) en su investigación “El ejercicio de la docencia en contextos de exclusión socioeducativa en la Comunidad Autónoma de Andalucía: Dificultades y perspectivas”. Presenta un paradigma interpretativo desde una investigación cualitativa, tuvo como objetivo identificar, analizar y clasificar las principales problemáticas y necesidades que obstaculizan el logro de las metas propuestas por los profesionales docentes, la cual como muestra fue tres centros educativos públicos de ESO de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Y por ende se utilizó instrumentos de recolección de información como análisis de datos y documentos oficiales de las instituciones, 34 entrevistas en profundidad, Software de análisis de datos (NVIVO 8) que les permitió compilar, comparar y encontrar sentido a la información de una forma rápida y segura. Los resultados obtenidos en este proyecto evidencian la insuficiencia de recursos materiales, especificando nuevas tecnologías, por otro lado es fundamental que la integración de la familia en el proceso de inclusión y en relación a la institución es importante para avanzar integralmente, y por otro lado, los docentes muestran compromiso hacia los padres con el fin de promover actividades pedagógicas para incentivar su participación, pero otros opinan que falta motivar las escuelas para padres. Asimismo, hablando desde la formación docente se evidencia ausencia de estrategias de aprendizaje motivadoras, ellos expresan la necesidad de capacitaciones donde la práctica sea prioridad ante la teoría. A la vez los docentes comentan la necesidad de adaptar no solo el currículo sino también la infraestructura de la institución para llevar a cabo una educación de calidad. Y finalmente se pudo considerar la necesidad política de apoyar la organización en estos centros, para posibilitar el desarrollo del profesorado.

Cabe resaltar que la investigación trae aportes conceptuales y bibliográficos enriquecedores para la temática de la inclusión educativa debido a su gran repertorio de autores expertos en el tema, asimismo da un estímulo para continuar con la presente investigación debido a la necesidad de indagar sobre la docencia frente a la educación inclusiva, ya que como ellos lo afirman el educador es una pieza fundamental en el proceso educativo, por tanto es un guía para la implementación de espacios inclusivos en las aulas de clase.

Por otra parte, Martínez, R., y Reyez, A. (2017) en su proyecto titulado *“Actitud del docente ante la integración educativa de los niños con síndrome de Down a las escuelas regulares a nivel primaria”* realizado en la ciudad de México propone una investigación mixta

cuyo objetivo es analizar la actitud del docente de educación primaria con relación a la integración educativa de los niños con Síndrome de Down a las aulas regulares, la cual selecciono 16 docentes de 5 instituciones que forman parte de las escuelas integradoras que promueve la Fundación Integración Down, y a los cuales se les realizo una escala tipo Likert teniendo variables que intervienen como edad, sexo y se analizaron fundamentos sociológicos, filosóficos, pedagógicos, y psicológicos, Martínez et al. (2017) obtuvieron resultados relevantes donde se pudo evidenciar que las actitudes fueron moderadamente positivas sin embargo es importante mantener un proceso de capacitación permanente con el fin de actualizar los contenidos y mejorando el desempeño y desarrollo de esas escuelas integradoras.

Por otro lado, cabe señalar que concluyeron que ni el sexo y ni la edad es un factor significativo que determina que los docentes tengan una actitud positiva o negativa frente a la integración. De igual manera recalcaron que los docentes que participaron en la investigación tienen capacitaciones permanentemente y experiencias con estudiantes con necesidades educativas, por tal motivo esta investigación me aporta motivación para desarrollar mi trabajo de grado debido a que lo emplearé con variables como la edad, formación académica y experiencia laboral, que será interesante relacionar con el presente estudio para contradecir o afirmar dichas conclusiones.

Continuando con otras investigaciones, González, K. (2018). propone en su tesis denominada *"Evaluación de las actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la provincia de Concepción",* cuyo objetivo es validar el instrumento sobre actitudes docentes hacia la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales "Teachers Attitudes to Inclusion Scale" (TAIS) en la población chilena y evaluar el impacto de variables personales como edad, género, años de experiencia, nivel educativa y variables contextuales como número de estudiantes por aula, nivel educativo en el que enseñan, recursos humanos y materiales del docente sobre su actitud hacia la inclusión de estudiantes con necesidades especiales en el aula regular, se usó como instrumento la escala TAIS a 317 docentes en ejercicio de la Provincia de Concepción.

Con relación a lo anterior los resultados fueron: que el instrumento aplicado fue útil para determinar la actitud que tienen los docentes hacia la inclusión, por lo que en el futuro esta escala podrá emplearse para investigaciones en contexto chileno. Por otro lado, se encuentra reticencia

para aceptar nuevas responsabilidades de educar a alumnos con NEE debido al trabajo adicional, la falta de habilidades y recursos necesarios. Debido a esto resulta sumamente relevante incorporar en los planes de formación inicial docente, asignaturas que tengan directa relación con la inclusión y las estrategias de atención a la diversidad, para que puedan enfrentar con resultados positivos la inclusión de los estudiantes con N.E.E y se pueda garantizar el principio de equidad y calidad para todos los estudiantes, de manera que sea la escuela quien se adapte a las características de los estudiantes y no los estudiantes y sus familias quienes deban realizar esfuerzos desmesurados por adaptarse a un sistema que no responde a sus N.E.E. (González, 2018, p.64)

Esta investigación da innumerables aportes para el presente trabajo de grado como lo es su marco teórico que da estructura y base para la creación del presente estudio y, debido a la afirmación de la validez de la prueba TAIS, la cual se relaciona a la del presente estudio con similitud en algunos ítems que buscan identificar lo que saben, lo que hacen y lo que piensan de la inclusión educativa. Así mismo, como las recomendaciones que ofrece la investigadora de seguir analizando las actitudes de los docentes, y que sería de mayor impacto describirlas y determinarlas, por tal motivo fundamenta la propuesta metodológica y a la vez también su marco conceptual me brinda aportes significativos para la selección de autores con respecto a actitudes e inclusión educativa.

Siguiendo con las investigaciones cuantitativas, Bravo, L. (2013) en su tesis *"Percepciones y opiniones había la educación inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica"* se propuso conocer las percepciones y opiniones tanto del profesorado como de los directores de centros educativos público de primaria y secundaria de una de las regiones educativas costarricenses y analizarlas en función de las variables etapa educativa, formación académica y experiencia profesional. De ahí se planteó las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las percepciones y opiniones de las/os directoras/es y del profesorado (de aula ordinaria y de apoyo) hacia la educación inclusiva del alumnado con NEE en los centros educativos públicos de la Dirección Regional de Enseñanza de Cartago? y, ¿Difieren las percepciones y opiniones de estos tres grupos de profesionales en relación con (a) la etapa educativa, (b) el nivel de formación académica y (c) experiencia profesional?

Esta investigación utilizó como muestra 147 directores de todos los centros educativos de primaria y secundaria públicos de los seis distritos de la Dirección Regional de Enseñanza de Cartago y 741 docentes pertenecientes a 24 centros educativos de dicha dirección. Así pues, los instrumentos aplicados a dicha población fue una escala de opinión hacia la Educación Inclusiva tipo Likert. De modo que Bravo (2013) pudo llegar a resultados significativos donde la mayoría de respuestas de los participantes sumaron una puntuación alta en cuanto a ser favorable y muy favorable frente al proceso de inclusión educativa, y una minoría de respuestas se fundamentó en la separación de aulas regulares y especiales.

Dicho en otras palabras, la inclusión todavía tiene un largo camino por recorrer para poder cumplir con la equidad en las aulas de clase, aunque cabe resaltar la labor de los profesionales que apoyan y dan esfuerzos para incluir a todos los niños sin importar su condición. En consecuencia, debo recalcar que la investigación descrita da unas implicaciones para futuras investigaciones; es decir, tiene aportes fundamentales para inicios de otros estudios, como para la presente tesis debido al ahondar en el estudio del profesorado respecto a sus actitudes. Además, tiene un gran abordaje acerca de inclusión por tanto muy lucrativo debido a que da una estructura conceptual y teórica muy coherente y concisa.

Continuando con las investigaciones cuantitativas encontramos a Casallo, A. (2014) con su tesis en Huancayo, Perú, titulada *"Actitudes frente a la educación inclusiva en docente de educación inicial de zona urbana de Huancayo"*.

Esta investigación tiene como objetivo establecer si difieren las actitudes frente a la educación inclusiva de niños con necesidad educativas especiales de las docentes de instituciones educativas de nivel inicial de zona urbana de Huancayo en función a factores moduladores como el centro de formación profesional, edad, nivel de capacitación especializada, años de servicio profesional, estado civil, percepción de carga mental en el trabajo y categoría laboral. Para ello tomaron como muestra 164 docentes de instituciones educativas públicas de nivel inicial tanto de zona urbana como de zona rural de la Provincia de Huancayo, donde se empleó la "Escala de Actitudes Frente a la Educación Inclusiva" (en adelante Escala AFEI).

Es por ello que la pregunta problema fue ¿Difieren las actitudes frente a la educación inclusiva de niños con necesidad educativas especiales de las docentes de instituciones educativas de nivel inicial de zona urbana de Huancayo en función a factores moduladores como el centro de formación profesional, edad, nivel de capacitación especializada, años de servicio profesional, estado civil, percepción de carga mental en el trabajo y categoría laboral?, dando

como resultado a esta pregunta problema, Casallo. (2014) da la conclusión de que las actitudes de los docentes frente a los niños con discapacidad tienen algunas variables influyentes como formación, años de experiencia, carga mental, estado civil. Asimismo, sus resultados de este proyecto evidencian que aún se tienen actitudes negativas frente a la inclusión educativa, motivo que justifica la realización de la presente investigación para enfatizar en el análisis de dichas actitudes desde otra muestra.

Y finalmente una de las conclusiones más impactantes de la investigación de Casallo. (2014) fue que la escala aplicada permite resultados notables, siendo las actitudes negativas de intensidad leve frente la inclusión educativa de los docentes de instituciones educativas de nivel inicial de zona urbana de la ciudad de Huancayo. Con miras al aporte investigativo puedo decir que sus antecedentes investigativos, su marco conceptual y su detallado análisis del estudio trae una contribución a la investigación en curso debido a que da estructura y fundamentos para seguir con la línea investigativa, y centra al investigador en el conocimiento de la inclusión educativa, y concepto de Necesidades Educativas Especiales que hace clara la comprensión de la tesis.

Otra investigación con un diseño metodológico mixto es la de García, J., Granados, L., Hernández, M., Lagos, N., Sanmartin, R., y Urrea, M. (2017). *"Actitudes de los maestros en formación sobre la diversidad e inclusión educativa", realizada* en España y su objetivo es conocer las actitudes hacia la atención a la diversidad e inclusión educativa de los maestros en formación, e identificar posibles diferencias entre ellos. Para ello participaron 90 docentes en formación que cursan primer semestre y 68 de último semestre, y con los cuales se realizó cuestionarios, integrado por cinco ítems escala Likert y tres cuestiones abiertas, y lo cual expuso los siguientes resultados planteados por García et al. (2017) donde es evidente que la formación académica es un factor determinante para determinar actitudes positivas frente la inclusión educativa, por ende se recalca la importancia del proceso teórico y práctico como fusión para poder avanzar en ese proceso.

La investigación presentada anteriormente brinda aportes en el marco teórico y a la vez da soporte para justificar la presente investigación, dado el caso de la importancia de identificar las actitudes de los docentes frente la inclusión educativa ya que esta permite la participación de todos en las aulas con calidad.

2.1.2 Nacional

A nivel nacional encontramos la investigación de Asprilla, W., Muñoz, P., y Velásquez, H. (2018) denominada *"Actitudes docentes frente a la Educación para la Diversidad" esta* investigación acción tiene como propósito analizar las actitudes de los docentes de Básica Primaria frente a la educación en la diversidad, para el diseño de una propuesta psicopedagógica que favorezca las prácticas docentes inclusivas en las Instituciones Educativas oficiales de tres municipios de Antioquia. En la cual se tuvo como participantes 30 docentes, con los cuales se utilizaron instrumentos como la escala de Actitudes de los Profesores hacia la Integración Escolar, entrevistas de relato cruzado y observación participante, la cual se llevó a cabo mediante el diario de campo. Por consiguiente, se dieron los siguientes resultados y conclusiones investigativos por parte de Asprilla et al. (2018) donde las actitudes indecisas por parte de los docentes fueron notables en sus respuestas, por ende, se propone y evidencia la importancia de las actitudes para fortalecer el proceso de inclusión.

Asimismo, concluyeron que se debe hacer un esfuerzo de competencias personales para investigar, dinamizar, crear y liderar propuestas incluyentes para potenciar la diversidad en el aula, y por otro lado recalcaron la importancia de implementar las políticas públicas de inclusión en las instituciones educativas de forma completa.

Contundentemente esta investigación trae grandes aportes teóricos, conceptuales acerca de las actitudes de los docentes, y a nivel de instrumentos de recolección de información debido a que implementaron la escala (EAPROF) que se va a realizar en la presente investigación, y esto me genera una utilidad debido a que afirma la validez de esta escala para valorar las actitudes de los docentes frente a la inclusión.

Otra investigación con un diseño etnográfico fue la de Díaz, H., y Franco, F. (2010). Titulada *"Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico".*

Esta investigación tuvo como propósito realizar un análisis crítico acerca de la inclusión educativa, donde sus participantes fueron 23 docentes de 7 escuelas integradoras de Soledad, a quienes se les aplicó la Escala de Actitudes de los Profesores hacia la Integración Escolar (EAPROF), cabe mencionar que usaron una escala de tipo Likert adaptada al castellano por García y Alonso (1985). Ahora bien, el siguiente resultado fue obtenido de la aplicación de dicha escala donde: "De los 23 docentes encuestados, 8 manifiestan actitudes de indecisión, 7

actitudes positivas y 7 negativas, se identificó que los resultados no guardan relación con las características del docente, como edad, sexo, años de experiencia docente" (Díaz et al, 2010, p.18). Por tal motivo se concluyó que los docentes que no presentan actitudes positivas es porque no se sienten satisfechos por su labor, por tal motivo recomienda que el educador esté comprometido y que le agrade lo que haga debido a que es una vocación que influye en la inclusión social.

Finalmente, con la lectura de esta investigación puedo tomar como aporte la implementación de la escala EAPROF y su utilidad para identificar actitudes de los educadores frente a la inclusión, y su resultado fructífero para las instituciones, directivos docentes e investigadores para desarrollar propuestas de mejoramiento al ver el origen de la problemática.

Siguiendo con las investigaciones cualitativas, la propuesta de Castrillón, V. (2017). *"Teorías implícitas y actitudes de los docentes frente a la población con Necesidades Educativas Especiales: Una relación necesaria",* propone analizar la relación entre las teorías implícitas y las actitudes de los docentes de primaria de una institución educativa de la ciudad de Medellín frente a la educación inclusiva de la población con NEE. Por ende, se desarrollaron grupos de discusión, entrevistas con preguntas abiertas, la escala Likert y cuestionarios de dilemas, los cuales permitieron lograr el objetivo y dar el siguiente resultado según Castrillón. (2017) en los educadores fue impactante las actitudes desde una mirada integral, lo cual es notable el proceso que se debe seguir para poder trasformar y llegar a la inclusión educativa que, si permite la participación de todos los niños sin discriminación alguna, dando respuestas a las necesidades de cada estudiante, dando así cambios educativos completos de calidad.

Por ende, el investigador recalca que los docentes recrean el concepto de integración en las aulas de clase, y por lo tanto siguen con la idea de la mejor opción para las personas con NEE son las aulas especiales, por tal motivo esta investigación recomienda ampliar la comprensión del modelo de la educación inclusiva para hacerlo vigente en las prácticas educativas para poder romper las barreras que crean exclusión en las aulas de clase. Con esto Castrillón. (2017) demuestra que no es integrar al estudiante con NEE al aula regular. Sino hacerlo partícipe y brindarle una educación de calidad así si se logra la inclusión educativa.

Por consiguiente, esta investigación trae aportes y relación a la presente investigación, debido a que se fundamenta de la importancia de las actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa y su efecto en el aula de clase.

2.1.3 Local

A continuación, se expondrán las investigaciones locales:

Gutiérrez, P., y Uribe, E. (2018). Con su proyecto *"Toma de conciencia frente a la inclusión educativa para el mejoramiento de la convivencia, en una institución educativa privada de Floridablanca Santander"* tiene como objetivo concientizar a la comunidad educativa sobre la importancia de la inclusión mediante un plan de intervención para fortalecer la sana convivencia de los niños de preescolar de una institución educativa de Floridablanca. Por ende, se tuvo como muestra dos grupos de preescolar de edades comprendidas entre los 10 meses y 5 años; cada grupo tiene diez niños, una docente titular, una auxiliar, y así mismo los padres de familia que fueron 38, con los cuales se implementó entrevista semiestructurada, observación participante y la bitácora de campo, con la finalidad de conectar con las categorías que eran relaciones interpersonales, clima afectivo en el aula, percepciones sobre inclusión y contexto familiar.

Teniendo en cuenta lo anterior los investigadores Guitirrez et al. (2018) concluyen y dan los siguientes resultados investigativos, donde evidenciaron la importancia de las actitudes de los docentes debido a que se observó los efectos negativos que pueden presentar en los niños y en el ámbito escolar como sus colegas, siendo dichas actitudes negativas de los educadores que crean barreras en el aprendizaje de los educandos y asimismo poca comunicación entre los directrices de la institución. Por ende, con el plan de intervención que se ejecutó se puede rescatar la importancia del trabajo colaborativo de la institución educativa, la actitud y comunicación de todo el personal para general una sana convivencia.

Por otro lado, las investigadoras dan aportes significativos al presente estudio debido a su relación con la inclusión educativa, y su contribución teórica, conceptual y legal para fundamentar la presente investigación. Asimismo, da iniciativa para ver la actitud como un apoyo importante para el proceso de inclusión, por ende, justifica la importancia de identificar dichas actitudes que tienen los docentes frente la educación inclusiva.

Desde el Enfoque Cualitativo Ramón, C. (2015). En su tesis *"La historia de vida como base de la percepción docente acerca del concepto de inclusión educativa. Caso de estudio: Institución Educativa Oriente Miraflores del Municipio de Bucaramanga",* tiene como objetivo, establecer la relación existente entre las experiencias personales de los docentes del colegio

Oriente Miraflores de la ciudad de Bucaramanga y las percepciones que estos tienen sobre el concepto de inclusión educativa. A través de entrevistas semiestructuradas y grupos focales se obtuvo la información, teniendo como muestra 5 docentes de secundaria de la Institución Educativa Oriente Miraflores.

Por consiguiente, Ramón. (2015) afirma en sus resultados que los docentes describen la inclusión como un proceso delimitado solo para estudiantes en alguna situación de discapacidad, y los ven como sujetos pasivos en el proceso de aprendizaje dando como resultado poca participación de estos. Por otro lado, los educadores perciben a los estudiantes con NEE como necesitados de “ayuda” y “apoyo”, llegando a limitar las posibilidades de estos estudiantes de forma activa en el aula de clase. Y para concluir recalcan que los procesos de inclusión se realizan de forma reflexiva y comprender la diversidad no solo en un aula de clase sino fuera de ella.

Finalmente, esta investigación trae un sin número de aportes en cuanto al marco teórico y conceptual acerca de la temática de inclusión educativa, asimismo da unos antecedentes que fundamentan la importancia de investigar sobre este tema e involucrar no solo a los estudiantes sino a los maestros como objeto de estudio.

Continuando con Metodologías Cualitativas, encontramos a Guerrero, D., y Rueda, L. (2017). Con su tesis *“Estudio Descriptivo y Comparativo sobre las Actitudes de los Docentes y su Abordaje Pedagógico frente a la Inclusión Educativa de Estudiantes con Discapacidad Auditiva de las Unidades Tecnológicas de Santander, Sede Regional Piedecuesta”,* su objetivo fue establecer qué actitudes y metodologías de los docentes de la Regional Sede Piedecuesta de las Unidades Tecnológicas de Santander UTS, pueden llegar a influir en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con posible discapacidad auditiva, con el fin de que esta relación actitud-práctica pedagógica logre minimizar la exclusión educativa en el aula de clase. Para este estudio se llevó a cabo la técnica de encuesta y grupo focal, teniendo como población a 28 docentes de educación superior, con edades que van desde los 24 años a los 55 años de edad. Guerrero et al. (2017) con lo anteriormente nombrado ellos permitieron dar los siguientes resultados y conclusiones, donde señalan que las actitudes son la base fundamental para el rol docente, donde se necesita trabajar todos los pilares del ser humano, entendiendo la importancia de la temática de las actitudes fundamentándola en la práctica docente donde se trabaje una cultura de sensibilización.

Lo anterior afirma la importancia de identificar las actitudes que tienen los docentes frente la inclusión para desde ahí llevar a cabo estratégicas de mejoramiento y reflexión pedagógica, por ende esta investigación tiene una relación estrecha con el presente trabajo de grado, en definitiva esta tesis tiene aportes valiosos debido a su instrumento de recolección de información como el cuestionario que implementaron debido a que contextualiza preguntas acerca de la percepción y actitudes del docente frente a la inclusión educativa y a la vez su fundamentación conceptual y legal frente a las palabras claves educación inclusiva y actitud docente.

Por otro lado, Díaz, A., y Bravo, C. (2019). Con su Tesis *"Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la práctica y acompañamiento en la implementación de los lineamientos del Decreto 1421 del 2017 a una institución pública rural del Departamento de Santander".* formuló como pregunta investigativa ¿Comprender cuáles son los retos y oportunidades que enfrenta la institución educativa en la implementación del decreto 1421 de 2017 del MEN de Colombia, a través del desarrollo de un acompañamiento técnico – pedagógico basado en la reflexión de las prácticas institucionales y pedagógicas, que facilitará la comprensión e implementación progresiva y sistemática de sus lineamientos?, y por la cual se desprende el objetivo que busca analizar los retos y oportunidades que enfrentan las instituciones educativas en la implementación del decreto 1421 de 2017 del MEN de Colombia, mediante acompañamiento técnico-pedagógico a una institución educativa perteneciente a la zona rural del Departamento de Santander.

Dentro de este orden de ideas, y para llevar a cabo dicho estudio se tuvo una población que estuvo conformada por 1 Directivo y 10 Profesores de los niveles inicial, primaria y secundaria, y a la cual utilizaron diversos instrumentos de recolección de información como la revisión documental, entrevistas. En ese sentido se obtuvieron resultados donde Díaz et al. (2019) señalan que para lograr progresos en la implementación del Decreto 1421 de 2017, se requieren contar con tiempos institucionales suficientes para la organización, planeación y formulación de los planes de aula y de apoyos específicos. Por ende, es un reto, debido a las herramientas para cumplir dichas metas, de las cuales se necesita un trabajo integral y colaborativo para lograr el proceso de transición de los educadores incorporando el DUA. Ahora bien, es considerable que para lograr un desarrollar debe haber un trabajo conjunto en la construcción de los ajustes necesarios de quienes lo requieran, asistir a momentos de capacitación oportuna y asesoría permanente durante el todo el año académico y fomentar la autodidáctica, de tal forma que conozcan e interioricen el proceso como parte fundamental de la dinámica de su labor cotidiana.

Evidentemente los resultados y conclusiones dieron respuesta a lo planteado, dando así una investigación exitosa, la cual contribuye al presente estudio debido a su sustento conceptual referenciando autores y a la vez un glosario coherente y conciso para abordar de manera específica el tema de inclusión educativa.

Continuando con la investigación Cualitativa Díaz, S. (2015). En su tesis *"Análisis de prácticas pedagógicas y educativas de docentes que forman a estudiantes con discapacidad sensorial en dos universidades de Bucaramanga".* Dentro de sus objetivos propuestos son identificar el nivel de aplicación de prácticas pedagógicas y educativas que desarrollan los docentes para la educación inclusiva en la Universidad, y analizar aciertos y dificultades en el proceso de enseñanza de los docentes cuando abordan a estudiantes con discapacidad sensorial en el aula de clase.

La muestra consta de 20 docentes entre las dos universidades (UNAB Y UIS) que atienden estudiantes con discapacidad sensorial (Visual o Auditiva), a los cuales se le realizaron técnicas como la Observación de campo y el método de recolección de información es a través de entrevistas semiestructuradas, adicionalmente, se realizaron observaciones de clase para contrastar los datos obtenidos en las entrevistas y complementar con la apreciación de los estudiantes. En efecto Díaz. (2015) da los siguientes resultados y conclusiones, partiendo de la pregunta problema y dando validez a los objetivos, donde se evidencia que los docentes al desconocer sobre el abordaje que deben realizar al momento de tener estudiantes con discapacidad en sus aulas, caen en el error de desarrollar metodologías de manera tradicional, omitiendo que se deben tener en cuenta procesos de flexibilización del currículo a la hora de presentar un trabajo, desarrollar un tema, realizar una evaluación, de acuerdo a las necesidades o barreras que presenten los estudiantes para lograr apropiación del conocimiento.

En pocas palabras citando a Díaz (2015) se puede decir que, aunque los estudiantes tienen el derecho a la educación es arduo llegar a implementar estrategias, calidad y pertinencia educativa para la población con discapacidad, por otro lado, se debe plantear el concepto de diversidad y ritmos de aprendizaje que el docente integre diversas estrategias acordes a las necesidades de cada estudiante. Ahora bien, a fin de que esta investigación tiene relación con la línea de la actual investigación en curso, cabe resaltar los aportes que trae como, por ejemplo, su amplio marco conceptual, teórico y legal que hacen una buena estructura referencial, la cual es fundamental para estructurar una investigación, por ende, proporciona valiosa información para apoyar dicho estudio.

Otra investigación local que aporta para la investigación es la de Díaz, S. P., Ortiz, L. y Zárate, R. (2017, 01 de septiembre). *"Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas*" que tiene como objetivo analizar las prácticas y estrategias pedagógicas que implementan docentes de la Universidad Industrial de Santander (UIS) y la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), quienes cuentan en sus aulas con estudiantes con discapacidad, en el cual participaron 20 docentes y 7 estudiantes utilizando entrevistas semiestructuradas, con las cuales Díaz et al. (2017) concluyen y dan como resultado que los educadores tienen un rol activo atendiendo las necesidades de los estudiantes con discapacidad, sin embargo recalca que las universidades no poseen una ruta de atención para esta población, por ende se presentan barreras debido a que se dificulta la inclusión para mantener un proceso en el sistema educativo con orientación, y también señalan el poco o nulo ingreso al mundo laboral ya que no le suministran los ambientes para la adquisición de dichas habilidades.

Asimismo, recomiendan que las universidades deben desarrollar estrategias inclusivas, para afianzar las competencias desde el ser, saber y hacer partiendo de las necesidades de las personas. Por otra parte, sugieren a las instituciones adapten y creen currículos flexibles, requiriendo diseñar y establecer programas de tutorías personalizadas para asesorar en profundización de temas, si el estudiante lo solicita. Finalmente cabe resaltar que a pesar de que los docentes tienen claro los derechos y el concepto de inclusión, carecen de capacitaciones en didácticas específicas.

Para terminar, cabe resaltar el aporte de este antecedente a la presente investigación, debido a su relación con el tema de Inclusión educativa, y a la vez provee un marco conceptual amplio y unos análisis de resultados que permiten fundamentar la descripción del problema de percepción de los docentes frente a la inclusión, y así motivar a seguir con el estudio de analizar las actitudes de educadores frente a la inclusión educativa.

2.2 Marco teórico y conceptual

Esta sección da a conocer todo lo relacionado con teorías propuestas al tema de la presente tesis de grado, asimismo se hace la exposición de los conceptos fundamentales para el desarrollo de la presente investigación, los cuales son la inclusión educativa y la actitud de los docentes.

2.2.1 Educación Inclusiva en Colombia

Para iniciar, cabe señalar que para llegar al término inclusión en Colombia, se pasó por varias fases fundamentales en la educación como exclusión, segregación e integración; los cuales se abordarán de modo compendioso a continuación empezaremos citando la relatora para educación de las naciones unidas (Tomaševski, 2002, citada en Torres., 2007) quien da la evolución y el desarrollo del derecho a la educación mundial, donde se distinguen tres etapas.

Primera etapa segregación

En esta etapa Torres (2007) nos señala que en este momento la educación estaba dividida según la condición de la persona, por ejemplo a pesar que se le dio el derecho a la educación a todos, era de forma separada donde se había instituciones especiales donde estaba la población con alguna discapacidad y las regulares donde pertenecía la población sin ningún tipo de discapacidad.

Segunda etapa integración

En esta etapa se elimina la segregación para darle la bienvenida al modelo de integración, donde Torres (2007) recalca que incluyen a los estudiantes con discapacidad en las aulas regulares, sin embargo cabe señalar que no se presentaba cambios significativos en el proceso de enseñanza por ende no se prestaba una educación de calidad debido a que no se enfocaba en la flexibilidad y cambio de estrategias con el fin de brindar ambientes significativos que den respuesta a las necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante.

Tercera etapa adaptación

En esta etapa se busca una adaptación de la enseñanza a la diversidad, sustituyendo el requisito de que los recién llegados se adapten a la escolarización disponible, por la adaptación de la enseñanza al derecho igualitario de todos a la educación. Se visualiza la importancia de

flexibilizar el sistema para hacer realidad la inclusión de los recién llegados y garantizar el derecho de todo individuo a la educación. (Torres, 2007)

Ahora bien, cabe considerar, por otra parte, según Ángeles Parrilla. (2002) se puede hablar de cuatro fases: exclusión, segregación, integración y reestructuración o dicha popularmente Educación Inclusiva; las cuales se caracterizan detalladamente a continuación, relacionando con el contexto colombiano.

Exclusión: La negación del derecho a la educación

Citando a Parrilla. (2002) En ese momento inicial, la educación era un privilegio, donde por discriminación de etnia, genero, clase social entre otras características las personas no tenían el derecho de estudiar, estamos hablando en el tiempo donde se negaba el derecho al voto, y a la participación social. Por ende, esta población marginal estaba sometida a la explotación laboral.

Segregación: El reconocimiento del derecho a la educación diferenciada según grupos

En un segundo momento Parrilla (2002) nos describe esta etapa en la cual se produce la incorporación de la anterior población, pero en condiciones que hoy calificaríamos de segregadoras, es por tanto un momento en el que se reconoce el derecho de las personas a la educación y en el que se crea el precedente de las políticas educativas que se van a desarrollar hasta muy entrados los noventa: las políticas llamadas de la diferencia, las políticas específicas (sociales o educativas) para cada grupo de personas en situación de desigualdad.

Las reformas integradoras e inclusivas

En estas etapas se puede se supone realmente una fuerte conmoción y un cambio de dirección importante en el reconocimiento del derecho a la educación. Enfocándonos en la fase de reformas integradoras, y citando lo expuesto por Parrilla (2002) se puede describir como el momento donde la población antes segregada obtiene el reconocimiento a la igualdad de oportunidades ante la educación, pero limitando esa igualdad únicamente al acceso a la educación. En ningún modo se garantiza el derecho la permanencia, calidad y flexibilización partiendo de las necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje de cada persona.

Las reformas inclusivas

La educación inclusiva supone dos procesos interrelacionados: el proceso de incrementar la participación de los alumnos en la cultura y el currículum de las comunidades y aulas regulares, y el proceso de reducir las barreras exclusión de los alumnos de las comunidades y culturas normales. (Parrilla, 2002, p.18)

De allí, que, para Colombia, la fase de integración escolar dentro del proceso educativo surge en la década de los 90, fundamentándose en la Constitución Política de 1991, donde la participación y gestión de los representantes de las personas con discapacidad en la Constituyente de 1991, permitió incluir los siguientes artículos; artículo 13. “Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica...” (Asamblea Nacional Constituyente, 1991, p. 2); asimismo, los artículos 42, 47, 54 y 68, los cuales fueron el punto de partida para la reforma integradora.

En tal sentido, la escolarización desde la mirada integradora se orientó en los estudiantes con necesidades educativas especiales. Para ello, se vinculan en el sistema de educación regular y el de educación especial, donde el estudiante era visto dentro de un modelo médico de acuerdo con el diagnóstico y adaptaciones curriculares. Dicho de otra manera, citando a Camargo (2018) donde claramente nos define la integración donde solo son vinculados en las aulas las personas con discapacidad, pero donde se ve ignorado las necesidades, dando como resultado barreras para una participación activa y equitativa en el aula de clase.

En concordancia, y en busca de alcanzar objetivos de igualdad, Colombia en su Ley general de Educación de 1994, enfatiza el derecho a la educación respetando la diversidad del ser humano, y dando calidad a esta; donde nos habla de los fines de la educación, prestación del servicio educativo, calidad y cubrimiento del servicio educativo, entre otros factores que integran la ley 115.

Es conveniente señalar lo escrito por Camargo donde nos recalca la raíz que genera el impulso de la inclusión educativa, desde una mirada mundial, la cual se imparte en varios países.

> Esta nueva concepción de la inclusión en el país es el fruto de múltiples desarrollos socioculturales que tuvo sus inicios fuera de las fronteras de Colombia. Especialmente con la Declaración Universal de Derechos Humanos por parte de la ONU en 1948, las sociedades contemporáneas han procurado reivindicar los derechos de los seres

> humanos. Aunque unas sociedades han avanzado más que otras en este sentido, no hay duda que, en la inmensa mayoría de los pueblos, hoy se tiene mayor conciencia de la dignidad de todos los seres humanos. (2018, p.185)

De este modo, Colombia ha venido creando leyes, decretos pertinentes para el proceso incluyente partiendo de la diversidad y el respeto de esta, logrando así avances significativos en el ámbito legal para dar soluciones y directrices a lo que se debe en cuanto a la educación inclusiva. Es por ello que, citaré nuevamente a Camargo, con su conclusión del análisis de la historia de Inclusión Educativa en Colombia donde nos dice que “Hoy existen circunstancias y factores que hacen viable un impulso a la inclusión en mejores y más justas medidas, esto es, proporcionalmente con las necesidades de la sociedad colombiana, caracterizada por la diferencia, la diversidad, el multiculturalismo” (2018, p. 186); asimismo, podemos reflexionar con esas palabras que en Colombia, aún estamos en proceso de mejoramiento para llegar a una Inclusión completa donde cada vez se disminuyan las barreras excluyentes.

2.2.2 Inclusión Educativa

En primer lugar, cabe citar a Simón y Echeita, los cuales definieron la Inclusión Educativa como “el derecho de niños y niñas, en el que implica el desafío del cambio educativo hacia sistemas de calidad, equitativos y para todos, a lo largo de toda la vida, sin descalificar a las personas por su lugar de origen, sexo, salud, nivel social, etnia o cualquier otra singularidad” (2013, p.104).

Desde otro punto de vista, según Booth et al. (2000), la educación inclusiva requiere tener en cuenta tres dimensiones en las instituciones educativas: cultura, políticas y prácticas, las cuales él describe de la siguiente manera:

La dimensión de cultura inclusiva alude a la “creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo que se constituye en base primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro académico. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela” (2000, p.18); es decir, apropiarnos del concepto que somos

sujetos de derecho, los cuales merecemos un trato digno que parte de un gran sentido moral y ético.

Respecto a la segunda dimensión política inclusiva según Booth et al. (2000) esta tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se considera como "apoyo" todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas" (2000, p.18); en otras palabras, la educación es un derecho el cual debe ser respetado sin importar la condición de las personas, promoviendo la equidad y participación activa de todos. Por su parte, la dimensión de práctica inclusiva "tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para "orquestar" el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos" (Booth, et al. 2000); lo que es lo mismo, de las estrategias que las instituciones y docentes empleen para fomentar la inclusión de todos, partiendo de las necesidades y habilidades de las personas, respetando sus ritmos y estilos de aprendizajes.

Retomando la definición de Inclusión Educativa es conveniente abordar el concepto de desde el Ministerio de Educación Nacional en el decreto 1421 de 2017 donde se define como:

> Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (pág. 5)

En síntesis, cuando nos referimos a este término damos por entendido que es educación de calidad para todos sin discriminación alguna, partiendo de la igualdad de derechos y oportunidades que a toda persona se le debe brindar. A parte cabe señalar que uno de los retos de la educación inclusiva es la permanencia educativa para las personas con discapacidad como lo dice el MEN (2017) en su decreto 1421 de 2017. Donde se señala que el servicio educativo debe crear estrategias con la finalidad de la continuidad para la cual se debe garantizar pertinencia, calidad, eficacia, eficiencia y la eliminación de barreras que impiden o disminuyen la participación en el ámbito educativo.

Por otro lado, cabe resaltar que la UNESCO (2017) describe que los principios de la inclusión no se deben minimizar solo al incluir a los estudiantes con diferentes condiciones al aula de clase, sino que también se debe crear espacios donde ellos desarrollen sus potenciales, por tal motivo debe brindarse espacios de aprendizaje de calidad que promuevan el desarrollo integral de cada individuo partiendo de sus necesidades y habilidades.

Por añadidura cada resaltar la labor del docente para promover la inclusión en el aula de clase y así garantizar la igualdad de oportunidades y la calidad pedagógica que requiere toda persona sin exclusión alguna, para Barrio del puente “El profesor se transforma en generador, motivador y estimulador del aprendizaje y del apoyo” (2009, p.4). En otras palabras, el docente es el guía para fortalecer la inclusión en el aula de clase, por tal motivo su labor debe partir de las necesidades y habilidades que tenga cada estudiante, para así poder brindar actividades acordes, promoviendo la participación activa de todos y cada uno de los estudiantes. Hay que mencionar, además, a Celemin et al. (2016) que señala la importancia de la formación a docentes para garantizar la Educación Inclusiva debido a que tengan la capacidad de consolidar prácticas y culturas incluyentes.

Por otra parte, podemos adicionar que la inclusión educativa por otras personas es vista como un valor social, como lo señala Echeita (2013) viendo la inclusión como la principal fuente para lograr cambias sociales, debido a que se logra fomentar valores que parten de la equidad, respeto por las diversidades que se puedan presentar en las aulas de clase, llegando a crear ambientes incluyentes donde todos tengan derecho a una educación de calidad, siendo ellos partícipes activos, en los cuales se respete sus necesidades y se les suministren la igualdad de oportunidades. En todo caso la mayoría de autores se relacionan con el gran valor de la inclusión educativa en la sociedad para promover el respeto a la diversidad.

Por otro lado Celemin et al. (2016) nombrar los principios que promueven la calidad en la Educación Inclusiva, los cuales son: Equidad asegurando a todas las personas condiciones de vida dignas y justas, Pertinencia para “Responder a necesidades y expectativas del estudiante, ubicándose en sus contextos personales” (MEN, 2009), Accesibilidad permitiendo que todas las personas tengan las mismas oportunidades de adquirir diversas herramientas; Participación haciendo parte activa de los procesos a las personas independientemente de sus diferencias y Flexibilidad debido a los cambios pertinentes partiendo de intereses, necesidades y habilidades de cada persona.

Para culminar el presente apartado cabe nombrar la Ley 1618 de 2013, título II, Artículo 2, donde define una de las barreras para la inclusión educativa y donde señalan la actitud como una de ellas y la definen las barreras actitudinales como “Aquellas conductas, palabras, frases, sentimientos, preconcepciones, estigmas, que impiden u obstaculizan el acceso en condiciones de igualdad de las personas con y/o en situación de discapacidad a los espacios, objetos, servicios y en general a las posibilidades que ofrece la sociedad”. (Ley 1618, 2013)

2.2.3 Acerca de las actitudes

A continuación cabe señalar que existen diversas definiciones de la palabra actitud, en la presente investigación abordaremos algunos conceptos de diferentes autores, por tal motivo empezaremos citando a Morales que en su libro concibe la actitud como “Una variable intermedia entre el estímulo (el objeto de la actitud) y la respuesta o manifestación externa y de alguna manera mensurable” (2006, p. 24), por la cual el autor quiere expresar que la actitud es el resultado de un estímulo el cual a la vez genera una conducta visible. Por otra parte, Maxwell define la actitud como “un sentimiento interior expresado por el comportamiento. Por eso se puede ver sin necesidad de palabras” (2015, p. 10), así mismo este autor resalta que las actitudes pueden ser cambiadas siempre y cuando la persona tenga la disposición, y da unos pasos para realizar ese cambio para mejorar la actitud los cuales son: Evaluar la actitud actual, comprender que la fe es más fuerte que el temor, escribir una declaración del propósito, tener el deseo de cambiar, vive día a día, cambia tus patrones de pensamiento, desarrolla buenos hábitos y elegir tener una actitud correcta (2015, p.24-29).

Además, Huerta (2008) define la actitud como la predicción de las conductas, y recalca como Maxwell que las actitudes pueden ser modificadas si la persona tiene la motivación de cambiar la conducta, ya que, para ella, el ser humano debe cambiar la actitud si desea mejorar una conducta. A la vez afirma que no son innatas, sino que se forman durante la vida.

Por otra parte, se debe agregar citando a Robbins, un autor reconocido por su libro Comportamiento Organizacional en el cual describe que “Las Actitudes son juicios evaluativos, favorables o desfavorables, sobre objetos personas o acontecimientos” (2004, p. 71) y nos señala que existen tres componentes acerca de la actitud los cuales son la Cognición, afecto y comportamiento, y que cabe señalar que se fundamentaron en 1968 con McGuire como el modelo tridimensional y los cuales se relacionan en tres componentes:

Componente Cognoscitivo: tiene que ver con las opiniones y creencias que el sujeto sabe acerca del objeto del cual toma su actitud.

Componente afectivo: se relaciona con las emociones o sentimientos que dicho objeto produce en el sujeto.

Componente conductual: Son las intenciones, disposiciones de conducirse de cierta manera con algo o alguien.

Al mismo tiempo en su libro Robbins (2004) añade la Teoría de Disonancia Cognoscitiva de Leon Festinger fundamentada a finales de la década de 1950, y por la cual relaciona el comportamiento con las actitudes, por ende, es de gran valor citar en la presente investigación. Así mismo Huerta resume la teoría de la disonancia cognoscitiva que “Consiste en el aprendizaje de nuevas actitudes relacionando la nueva información con alguna otra información que ya se conocía. Así tratamos de desarrollar ideas o actitudes compatibles entre sí.” (2008, p.11).

Volviendo al concepto de actitudes y para culminar cabe citar a Eagly y Chaiken con su definición “La actitud es una tendencia psicológica que se expresa al evaluar una entidad particular con algún grado de aprobación y desaprobación” (1993). Estos autores dan por dicho que la actitud puede ser vista positiva o negativamente pero esto será dependiente de cuál es el objeto y estímulo, por ejemplo y abordando el tema educativo, una docente que no le gusta leer, pero un día llegó una niña con discapacidad al aula de clase, la docente al no saber cómo brindar atención a esta estudiante, decide informarse buscando de libros, revista y documentales, acá se vería como una actitud positiva debido a la perseverancia de aprender para algo determinado en este caso la niña. Por otro lado, se hubiera visto negativamente si la docente solo recibiese a

la niña en el aula, pero no la incluyera en ninguna de sus actividades por no saber cómo enseñarle.

2.2.4 Actitudes de los docentes frente la inclusión

Para iniciar cabe aclarar, que existen diversos autores que han demostrado la importancia de la actitud, y en este caso citaremos a Sales et al. (2001) quien nos habla de la influencia de las actitudes de los docentes frente la inclusión, los cuales afirman y sustentan su postura dando como conclusión:

> Uno de los factores que influyen poderosamente en el desarrollo de modelos inclusivos de atención a la diversidad en las escuelas es el de las actitudes de la comunidad escolar: cómo se conceptualiza la diversidad, cómo se evalúa afectivamente, cómo se actúa ante ella. Si nos centramos en la figura del profesorado, estas tres dimensiones se ven reflejadas, por ejemplo, en las expectativas que muestran maestros y maestras ante los alumnos/as con necesidades educativas especiales y en el poder que tienen para influir positiva o negativamente en la autoestima, motivación y aprendizaje del alumnado. (2001, p.27).

En segunda instancia hay que recalcar que el docente tiene una gran responsabilidad debido a que él o ella es uno de los protagonistas principales en la educación, por lo tanto, Gairín (1990) plantea que la actitud incide en el estudiante así que el educador debe ser personalmente agradable y profesionalmente competente, para así brindar un clima social y emocional armonioso en el aula de clase. Cabe agregar que las actitudes del docente frente al estudiante o viceversa se genera a partir de la percepción que se tiene del sujeto y por las expectativas que le genera (págs. 86).

Por otro lado, para Gairín son válidos las actitudes y expectativas básicas que Good y Brophy (1980) señalan para que el docente tenga éxito:

a. El profesor debe disfrutar enseñando.
b. La responsabilidad fundamental del profesor es enseñar.
c. Los profesores tienen que entender los aspectos oficiales de la enseñanza.

Habría que decir también que este autor en su libro nos describe unas actitudes positivas y negativas del docente en el aula de clase, en la cual cita a Correll (1970), donde este señala que el educar tiene actitudes positivas cuando entiende al estudiante, y le da su derecho de participar, a la vez lo elogia por sus procesos y avances, respeta las diferencias individuales de cada estudiante dándole un ambiente equitativo, a diferencia de las actitudes negativas que son donde

el docente tiene preferencias con los estudiantes, creando desigualdad en el aula de clase, es intolerable e impaciente con los estudiantes, se limita solo a dar comentarios negativos de crítica y etiquetas como por ejemplo: cansón, bruto, lento, entre otros comentarios que son perjudiciales para integridad del ser humano, debido a que fomenta la discriminación y exclusión.

Por tal motivo hablar de actitudes en la educación es importante y cómo no enfocarnos en el docente si es quien guía en el proceso de aprendizaje, y quien es líder en el aula de clase, por ende, si nos enfocamos en las actitudes de los educadores frente a la inclusión educativa se podrá mejorar las perspectivas hacia esa temática e implementar diversas estrategias de mejoramiento.

Con miras al anterior planteamiento cabe señalar que existen varios estudios que afirman la importancia de que el docente posea actitudes y percepciones positivas hacia la educación inclusiva, pues como afirma Borrero “Las actitudes, creencias, valores y expectativas del profesorado son muy importantes en la formación del estudiante y éstas están siempre condicionadas no sólo por los procesos formativos, sino por otros factores que repercuten con mayor incidencia” (2012, p.358). En concreto y relacionado a la temática de inclusión educativa se evidencia la influencia del docente en el proceso no solo educativo sino integral de los estudiantes.

Así mismo un análisis final en el cual observan y dan la recomendación de la importancia de la formación docente frente a la Inclusión, señalando a Grau et al. Con unos de sus conclusiones que manifiestan que “Lo que indica que un aumento en el conocimiento y formación afecta de una manera positiva a la actitud de estos estudiantes hacia la inclusión educativa” (2013, p. 67). Esto da interés y abre camino a una reflexión para la responsabilidad que deben tener los docentes a capacitarse para poder tomar las medidas necesarias para lograr una educación de calidad y sin discriminación. En similitud Colmenero & Pegalajar añaden pensamientos de varios docentes que evaluó en su investigación en los cuales se “Destacan como factores fundamentales para el éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, la formación específica inicial sobre educación inclusiva, así como la disponibilidad de suficientes recursos.” (2017, p.93). Para finalizar hay que aclarar que estos apoyos también deberían ser aportados por el gobierno o instituciones

educativas para facilitar la accesibilidad a dichas formaciones, como lo señalan los investigadores, debido a que es un trabajo conjunto.

2.2.5 Teoría de la acción razonada

A continuación, se abarca una de las teorías existentes donde abarcan en su estudio la actitud, por ende, se seleccionó la teoría de la acción razonada la cual fue propuesta por Martin Fishbein y Icek Ajzen en 1975-1980, dos psicólogos estadounidenses enfocados en la psicología social que centraban su mirada en la conducta humana. Por tal motivo la creación de la teoría, se fundamenta en las creencias acerca de un objeto proporcionan la base para la formación de una actitud. Por tanto, Ajzen Y Fishbein hablan de la formación de tres creencias, las cuales son descritas y citadas por Reyes (2007):

- Creencias descriptivas: Son aquellas que se obtienen de la observación directa de un objeto dado por el individuo.
- Creencias inferenciales: Se basan principalmente en relaciones probabilísticas entre creencias.
- Creencias informativas: Adquisición de información obtenida de otros acerca de un objeto.

Para simplificar y citando a Reyes quien hace un análisis y descripción detallada de este estudio concluye que estos autores con su teoría:

> Sostiene que los individuos hacen uso sistemático de la información que poseen sobre el medio ambiente. Con esa información intentan realizar o no una determinada conducta social. De tal suerte que su intención, voluntad y razonamiento generalmente dirigen la mayoría de las acciones sociales de los individuos. Así las creencias del individuo determinan su actitud y la norma subjetiva, porque finalmente son las creencias quienes también determinan su intención y su conducta. (2007, p.74)

Es necesario recalcar que la relación de esta teoría a la presente investigación es por la definición que se tiene de las actitudes como fundamento negativo o positivo frente a un objeto, en el cual para el presente estudio es de los docentes hacia la inclusión educativa. A la vez con esta teoría se logra aclarar que las actitudes son procesos individuales que se enriquecen de experiencias, creencias e ideas acerca de algo o alguien.

2.3 Marco legal

En el siguiente apartado se presenta la normatividad de intereses para el desarrollo de esta investigación.

Teniendo en cuenta Ley 115 de febrero 8 de 1994, por la cual se expide la ley general de educación, y en la cual citaremos los artículos sustanciales para el presente estudio, comenzando con el artículo 1, el cual da el objeto de la ley y en el cual se afirma que “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115, 1994). Con esta Ley damos validez a que toda persona sin discriminación alguna tiene derecho a la educación, y es de gran importancia nombrarlo, debido que la presente investigación parte de la Inclusión Educativa, en definitiva, educación para todos con calidad, así como más adelante con otros artículos se sustentara.

Por otro lado, y siguiendo con la ley general de Educación cabe señalar la segunda sección con la temática de educación preescolar donde es definida en el Artículo 15 como “La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas” (Ley 115, 1994). A su vez cabe citar los objetivos específicos de la educación preescolar nombrados en el Artículo 16:

> a) El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía;
>
> b) El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas;
>
> c) El desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también de su capacidad de aprendizaje;
>
> d) La ubicación espacio-temporal y el ejercicio de la memoria;
>
> e) El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia;
>
> f) La participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos;
>
> g) El estímulo a la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social;
>
> h) El reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento;

> i) La vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo para mejorar la calidad de vida de los niños en su medio, y
>
> j) La formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden que generen conciencia sobre el valor y la necesidad de la salud.

Conviene resaltar el objetivo donde se nombra el derecho a la participación de los niños, aunque enfatizan en actividades lúdicas, queda claro que su mirada se enfoca a la participación general de todas las actividades educativas.

A propósito, si hablamos de los educadores esta ley también señala un artículo importante, debido a que sintetiza el rol del docente. Artículo 104. “El educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad” (Ley 115, 1994). Esto da sustento a que el docente es un guía en el proceso educativo, por tanto, es un eje central para la inclusión educativa.

Enseguida la Ley que se expondrá es La Ley No. 1098 de 8 de noviembre de 2006, por la cual se expide el código de la infancia y la adolescencia, y por la cual se citará el Artículo 17. Donde habla de los derechos y libertades de los niños, niñas y adolescentes:

> DERECHO A LA VIDA Y A LA CALIDAD DE VIDA Y A UN AMBIENTE SANO. Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a la vida, a una buena calidad de vida y a un ambiente sano en condiciones de dignidad y goce de todos sus derechos en forma prevalente.
>
> La calidad de vida es esencial para su desarrollo integral acorde con la dignidad del ser humano. Este derecho supone la generación de condiciones que les aseguren desde la concepción cuidado, protección, alimentación nutritiva y equilibrada, acceso a los servicios de salud, educación, vestuario adecuado, recreación y vivienda segura dotada de servicios públicos esenciales en un ambiente sano (2006).

Por otra parte, citando la misma Ley cabe recalcar la importancia de la educación y el desarrollo integral a la primera infancia, por tal motivo cabe mencionar los siguientes artículos:

> ARTÍCULO 28. DERECHO A LA EDUCACIÓN. Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a una educación de calidad. Esta será obligatoria por parte del Estado en un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones estatales de acuerdo con los términos establecidos en la Constitución

> Política. Incurrirá en multa hasta de 20 salarios mínimos quienes se abstengan de recibir a un niño en los establecimientos públicos de educación.
>
> ARTÍCULO 29. DERECHO AL DESARROLLO INTEGRAL EN LA PRIMERA INFANCIA. La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas.

Hay que mencionar, además que como la Ley 115, la Ley de infancia y adolescencia también nombra el derecho a la participación, por ende, cabe nombrar el Artículo 31:

> DERECHO A LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS, LAS NIÑAS Y LOS ADOLESCENTES. Para el ejercicio de los derechos y las libertades consagradas en este código los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a participar en las actividades que se realicen en la familia, las instituciones educativas, las asociaciones, los programas estatales, departamentales, distritales y municipales que sean de su interés (2006).

Todavía cabe señalar de esta Ley otro aspecto fundamental para el soporte legal de la presente investigación, el cual se nombra en el Artículo 43.

> OBLIGACIÓN ÉTICA FUNDAMENTAL DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS. Las instituciones de educación primaria y secundaria, públicas y privadas, tendrán la obligación fundamental de garantizar a los niños, niñas y adolescentes el pleno respeto a su dignidad, vida, integridad física y moral dentro de la convivencia escolar. Para tal efecto, deberán:
>
> 1. Formar a los niños, niñas y adolescentes en el respeto por los valores fundamentales de la dignidad humana, los Derechos Humanos, la aceptación, la tolerancia hacia las diferencias entre personas. Para ello deberán inculcar un trato respetuoso y considerado hacia los demás, especialmente hacia quienes presentan discapacidades, especial vulnerabilidad o capacidades sobresalientes.

> 2. Proteger eficazmente a los niños, niñas y adolescentes contra toda forma de maltrato, agresión física o sicológica, humillación, discriminación o burla de parte de los demás compañeros y de los profesores.
>
> 3. Establecer en sus reglamentos los mecanismos adecuados de carácter disuasivo, correctivo y reeducativo para impedir la agresión física o psicológica, los comportamientos de burla, desprecio y humillación hacia niños y adolescentes con dificultades en el aprendizaje, en el lenguaje o hacia niños y adolescentes con capacidades sobresalientes o especiales.

A continuación, se citarán otros artículos referentes al presente estudio por tal motivo se cita la Ley 1618 de 2013, por medio la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. En este sentido se cita unos fragmentos de la Ley, donde primeramente se señala el Artículo 11. Derecho a la educación y donde específica la educación preescolar, y por la cual cito el siguiente apartado donde señala el deber del Ministerio de Educación “Crear y promover una cultura de respeto a la diversidad desde la perspectiva de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, como sujetos de derecho, específicamente su reconocimiento e integración en los establecimientos educativos oficiales y privado”. (Ley 1618, 2013)

Enseguida nombraremos algunos deberes de las instituciones educativas estatales y privadas:

> a) Identificar los niños, niñas y jóvenes de su entorno susceptibles de atención integral para garantizar su acceso y permanencia educativa pertinente y con calidad en el marco de la inclusión y conforme a los lineamientos establecidos por la Nación;
>
> b) Identificar las barreras que impiden el acceso, la permanencia y el derecho a una educación de calidad a personas con necesidades educativas especiales;
>
> h) Propender por que el personal docente sea idóneo y suficiente para el desarrollo de los procesos de inclusión social, así como fomentar su formación y capacitación permanente;
>
> i) Adaptar sus currículos y en general todas las prácticas didácticas, metodológicas y pedagógicas que desarrollen para incluir efectivamente a todas las personas con discapacidad.

Para culminar el marco legal cabe nombrar el Decreto 1421 de 2017 por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los

estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. De modo que para esta investigación es preciso señalar el siguiente artículo referente a la formación docente.

> Artículo 2.3.3.5.1.4.3. Formación de docentes. Las entidades territoriales certificadas, en ,el marco de los planes territoriales de capacitación, orientarán y apoyarán los programas de formación permanente o en servicio de los docentes de los establecimientos educativos que atienden estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales, teniendo en cuenta los requerimientos pedagógicos de estas poblaciones, la regulación sobre educación inclusiva contenida en la Sección 2, Capítulo 5, Título 3, Parte 3, Libro 2 del presente decreto y los referentes curriculares que para estas poblaciones expida el Ministerio de Educación Nacional. (Decreto 1421, 2017).

Como se evidencia, cada antecedente investigativo, concepto, teoría, ley y decreto mencionado es pertinente en la medida en que aporta a las temáticas a tratar, dando fundamentos precisos para llevar a cabo la presente investigación con un gran soporte referencial que permite profundizar en los contenidos principales.

3. CAPÍTULO III: Metodología

Este capítulo tiene como propósito la exposición detallada de la descripción del método y diseño de investigación seleccionado para llevar a cabo el presente estudio. A la vez se describe la población y la muestra objeto de estudio, asimismo se presentan los instrumentos y técnicas de recolección de información que permiten el análisis de la actual investigación; además se específica los aspectos éticos empleados en la presente investigación.

3.1. Enfoque de investigación

Para empezar, según Hernández et al, la investigación se define como “un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema”(2014, p.37), la cual se construye a partir de enfoques, los cuales son seleccionados teniendo en cuenta el direccionamiento del estudio; por consiguiente para la presente investigación se utiliza el enfoque cuantitativo, debido a que esta se vincula con mi pregunta problema, la cual es ¿La formación académica, edad y experiencia laboral ejercen una influencia en las actitudes de los docentes de preescolar frente a la inclusión educativa?, y donde se busca determinar la relación de dichas variables frente a la problemática planteada.

Cabe considerar, por otra parte, la investigación cuantitativa es secuencial y probatoria desde la perspectiva de los autores Hernández et al (2014), la cual para dichos autores “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (2014, p.37). Por su parte, este enfoque tiene unas fases en su proceso, las cuales se pueden resumir con los anteriores autores a continuación:

> El orden es riguroso, aunque desde luego, podemos redefinir alguna fase. Parte de una idea que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se traza un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos, y se extrae una serie de conclusiones. (Hernández et al, 2014, p.37)

Es por eso, que el presente estudio se fundamenta en el enfoque cuantitativo, debido a su proceso y finalidad para llegar a una recolección y análisis de datos que se “fundamenta en la medición (se miden las variables o conceptos contenidos en las hipótesis). Esta recolección se

lleva a cabo al utilizar procedimientos estandarizados y aceptados por una comunidad científica" (Hernández et al, 2014, p.38); es decir, como la escala de actitudes frente la inclusión educativa.

3.2. Diseño metodológico

Partiendo de un enfoque cuantitativo, el diseño metodológico de esta investigación se fundamenta en la investigación no experimental que es la más pertinente para el presente estudio, puesto que por accesibilidad es más factible llevarla a cabo. Es conveniente destacar las expresiones de los autores Hernández et al, para referirse a una investigación no experimental, ya que la plantean como:

> Un estudio no experimental no genera ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza. En la investigación no experimental las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir en ellas, porque ya sucedieron, al igual que sus efectos (2014, p.185); por esta razón, se lleva a cabo una encuesta donde el participante responde a partir de su experiencia personal y laboral, de forma individual sin contacto directo con el investigador.

Del mismo modo, la investigación no experimental puede clasificar en transeccionales y longitudinales, por lo tanto, si nos enfocamos en la que se utilizará en la presente investigación que es la transversal, donde se puede decir que en algunas ocasiones se centra en unas características como lo señalan Hernández et al (2014):

> a) Analizar cuál es el nivel o modalidad de una o diversas variables en un momento dado.
>
> b) Evaluar una situación, comunidad, evento, fenómeno o contexto en un punto del tiempo.
>
> c) Determinar o ubicar cuál es la relación entre un conjunto de variables en un momento.

Por consiguiente, y llevando a cabo una investigación no experimental se emplea un diseño transversal, el cual consiste en recopilar datos en un único momento, debido que, en la presente investigación, no se manipula la muestra, lo que se emplea es una encuesta para determinar la relación de las variables sin intervención, por ende, el propósito de este diseño como lo señala Hernández et ál, es "Describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como "tomar una fotografía" de algo que sucede." (2014, p.187)

Dentro de este marco, el alcance investigativo es correlacional, el cual se caracteriza con finalidad según Hernández et al “Conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular”(2014, p.126); es decir, como a la presente investigación los factores de edad, experiencia laboral y formación académica tienen una influencia significativa en las actitudes de los docentes de preescolar frente la inclusión educativa.

Cabe considerar, que es de gran utilidad el alcance correlacional frente a la presente investigación, debido a que permitirá resolver la pregunta problema ¿La formación académica, edad y experiencia laboral ejercen una influencia en las actitudes de los docentes de preescolar frente a la inclusión educativa?, tal como lo señala los autores Hernández et al, en su libro de la metodología de la investigación:

> La utilidad principal de los estudios correlacionales es saber cómo se puede comportar un concepto o una variable al conocer el comportamiento de otras variables vinculadas. Es decir, intentar predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos o casos en una variable, a partir del valor que poseen en las variables relacionadas. (2014, p. 127)

Figura 2. Mapa mental de las variables de investigación del presente estudio

Nota. Elaboración propia

3.2.1. Fases del diseño metodológico

Hernández et ál (2014) describen las diez fases que se debe llevar a cabo al aplicar la investigación cuantitativa: Idea, Planteamiento del problema, Revisión de la literatura y desarrollo del marco teórico, Visualización del alcance del estudio, Elaboración de hipótesis y definición de variables, Desarrollo del diseño de investigación, Definición y selección de la muestra, Recolección de los datos, Análisis de los datos y Elaboración del reporte de resultados. A continuación, se describe cada fase, las cuales serán implementadas en la presente investigación.

3.2.1.1. Idea: En esta fase inicial se parte de una idea de investigación la cual "Representan el primer acercamiento a la realidad que se investigará o a los fenómenos, sucesos y ambientes por estudiar" (Hernández et al, 2014, p. 57), por ende, es aquí donde el investigador selecciona su interés de estudio ya sea por interés o necesidad de este. En la presente investigación se parte del interés por inclusión educativa y partiendo de un personaje principal en el proceso educativo por ende se enfoca en la necesidad de analizar las actitudes de los docentes frente a esa problemática, que se ha evidenciado en la práctica y según antecedentes investigativos.

3.2.1.2. Planteamiento del problema: En esta fase se desarrolla la idea en cinco elementos según como lo plantea Hernández et al (2014), los cuales se describirán a continuación:

- Objetivos de investigación, los cuales señalan a lo que se aspira y pretende llegar con la investigación, en otras palabras, son las metas a las que quiere llevar el estudio. Así como en la presente investigación se seleccionó desde la idea de investigar sobre las actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa, tema el cual es de interés y necesidad abordar.
- Preguntas de investigación, interrogantes que conllevan a las respuestas que se busca con la investigación. Tal como la presente investigación que se centra en una pregunta problema, la cual permite guiar al proceso.
- Justificación de la investigación, indica el porqué de la investigación, donde se señala la importancia y necesidad del estudio. Es decir, dar a conocer el gran valor de la temática del estudio, dando soporte legal, conceptual y bibliográfico.
- Viabilidad de la investigación, en esta parte debemos ser realistas del acceso que tenemos para llevar a cabo la investigación. Como por ejemplo en la presente

investigación, donde debido a la poca accesibilidad a experimentar con la muestra, se decidió desarrollar con un diseño no experimental.

- Evaluación de las deficiencias en el conocimiento del problema, aquí sabremos dónde se encuentra ubicada nuestra investigación en la evolución del estudio del problema y qué nuevas perspectivas podríamos aportar. Similarmente es donde proyectamos la investigación.

3.2.1.3. Revisión de la literatura y desarrollo del marco teórico: consiste en sustentar teóricamente el estudio, una vez que ya se ha planteado el problema de investigación. Eso quiere expresar, que es donde nos basamos de antecedentes investigativos, legales, conceptuales y teóricos para fundamentar la selección de la idea. En este caso, la presente investigación se centró en la búsqueda de material acerca de las actitudes, docentes e inclusión educativa.

3.2.1.4. Visualización del alcance del estudio: Esta fase es el resultado de la revisión de la literatura y de la perspectiva del estudio, donde dependen de los objetivos del investigador para combinar los elementos en el estudio. Por lo tanto, para el presente estudio se empleó un alcance correlacional debido a que es el más pertinente según los objetivos propuestos, debido a que asocian variables mediante un patrón predecible para un grupo o población.

3.2.1.5. Elaboración de hipótesis: Esta fase se refiere a las explicaciones tentativas del fenómeno investigado que se enuncian como proposiciones o afirmaciones, que de una forma intuitiva el investigador plantea. Para ello se debe tener en cuenta los referentes teóricos para una elaboración más apropiada.

3.2.1.6. Desarrollo del diseño de investigación: Es aquí donde se selecciona el diseño que es considerado “un plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una investigación y responder al planteamiento” (Hernández et al, 2014, p.161). De allí parte como se dará el proceso investigativo, donde se tendrá en cuenta: la definición del tipo de diseño más apropiado para la investigación y detallar el diseño elegido o desarrollado.

3.2.1.7. Definición y selección de la muestra: En esta fase se selecciona la muestra la cual define Hernández et al, como un “subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse y delimitarse de antemano con precisión, además de que debe ser representativo de la población” (2014, p.206). Es decir, es donde se detalla la población, de la cual se recolectarán los resultados. Es así que, para la

presente investigación, se selecciona la muestra teniendo en cuenta que sean docentes del sector privado de Bucaramanga y que laboren en el nivel de preescolar.

3.2.1.8. Recolección de los datos: Esta etapa consiste en recolectar los datos pertinentes sobre la muestra, teniendo en cuenta las variables investigativas, y donde se evidencia un conjunto de acciones cómo: Definir la forma idónea de recolectar los datos de acuerdo con el planteamiento del problema y las etapas previas de la investigación, luego seleccionar o elaborar uno o varios instrumentos o métodos para recolectar los datos requeridos, para así poder aplicar los instrumentos o métodos, y poder obtener los datos para llevar a cabo la codificación de los datos, y finalmente archivar los datos y prepararlos para su análisis.

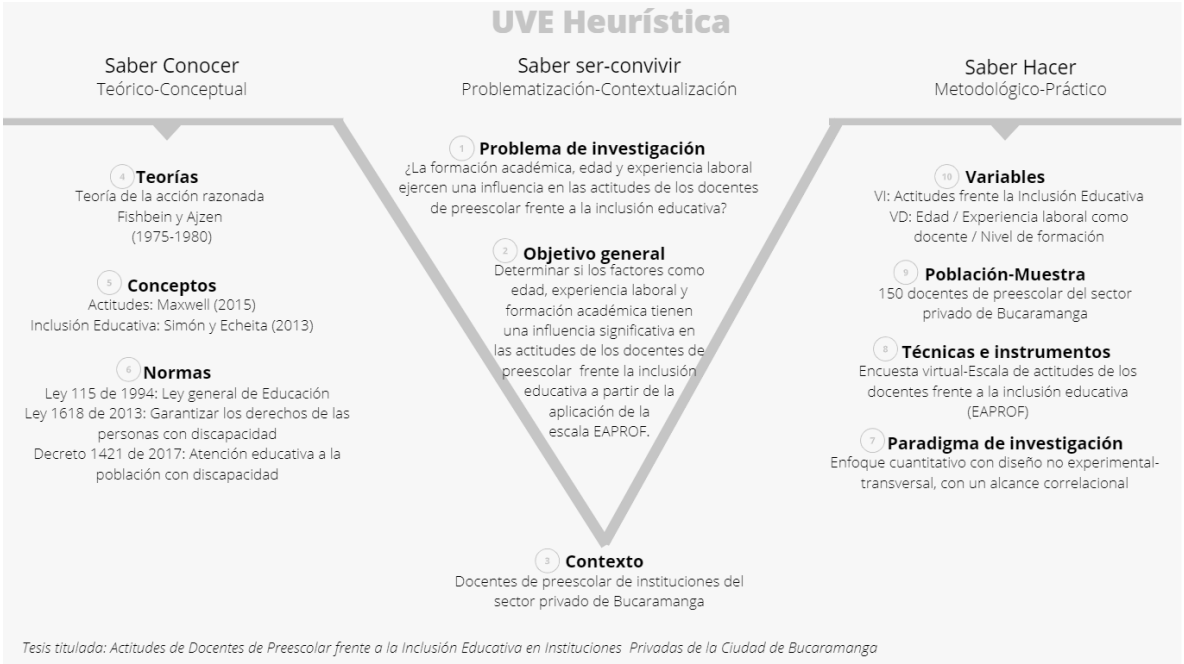
3.2.1.9. Análisis de los datos: Para esta fase se lleva un proceso, en el cual se encamina al análisis de los datos, el cual se sustenta de unos procesos como: Decidir el programa de análisis de datos que se utilizará con el fin de explorar los datos obtenidos en la recolección, y poder analizar descriptivamente los datos por variable, teniendo en cuenta la visualización de los datos por variable, ya que así se evalúa la confiabilidad, validez y objetividad de los instrumentos de medición utilizados. Asimismo, analizar e interpretar mediante pruebas estadísticas las hipótesis planteadas (análisis estadístico inferencial), para finalmente realizar análisis adicionales, para así preparar los resultados para presentarlos.

3.2.1.10. Elaboración del reporte de resultados: Esta fase culmina con un reporte de resultados el cual como lo señala Hernández et al, a continuación:

> Se ha llevado a cabo una investigación cuantitativa y se generaron resultados que se encuentran en tablas, gráficas, cuadros, diagramas, etc.; pero el proceso aún no termina. Es necesario comunicar los resultados mediante un reporte, el cual puede adquirir diferentes formatos: un libro o un capítulo, un artículo para una revista académica, un diario de divulgación general, una presentación en computadora, un documento técnico, una tesis o disertación, un DVD, etc. En cualquier caso, debemos describir la investigación realizada y los descubrimientos producidos. (2014. P.371)

Es decir, en la presente investigación se llevará a cabo en un reporte académico, el cual da como resultado una tesis, en la cual se estructura toda la investigación, teniendo un orden y parámetros de la Universidad y con base a las normas APA que son estándares creados por la American Psychological Association para la presentación de trabajos escritos.

Figura 3. Uve Heurística



Nota. Elaboración propia, tomado de López, N. (2018). Uve heurística, adaptación para el desarrollo de competencias en investigación desde la socioformación.

3.3. Población y selección de muestra

La población comprende a los docentes del sector privado de la ciudad de Bucaramanga, en la cual se escogió una muestra probabilística, que para los autores Hernández et al, significa "Subgrupo de la población en el que todos los elementos tienen la misma posibilidad de ser elegidos" (2014, p.208); en este caso se seleccionó como muestra 150 docentes de instituciones del sector privado de Bucaramanga, quienes laboran en el nivel de preescolar. Sin embargo, cabe señalar que el procedimiento de selección de muestra que se llevó a cabo es al azar, la consiste en enumerar a los participantes en papeles, para luego insertarlo en una caja y escoger según el tamaño de la muestra deseado, en este caso se conformó eligiendo cien papeles que contenían la persona seleccionada.

a. Criterios de inclusión de la muestra seleccionada

- Docentes titulares del grado preescolar
- Docentes laborando en instituciones del sector privado de Bucaramanga
- Docentes con acceso a internet para realización de la encuesta

b. Criterios de exclusión de la muestra seleccionada

- Docentes laborando en instituciones del sector público de Bucaramanga
- Docentes titulares de primaria, secundaria y universitaria
- Docentes que actualmente no ejercen su docencia

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Dado que el estudio se enmarca en una investigación cuantitativa que nos basamos en recopilación de datos, para el análisis de las actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa de instituciones del sector privado de Bucaramanga, de nivel de preescolar, se emplea la Técnica de encuesta, la cual según Malhotra "incluye un cuestionario estructurado que se da a los encuestados y que está diseñado para obtener información específica" (2004, p.168). Por lo tanto se utiliza el instrumento de la "Escala de Actitudes Frente a la Inclusión/integración educativa", la cual los investigadores Asprilla et al (2018) emplearon, y en la cual ellos la describen de la siguiente manera:

> La escala EAPROF evalúa actitudes como: respetar las características individuales de los estudiantes, inclusión o exclusión de estudiantes con NEE dentro del aula, disposición para atender a todas la población escolar, potenciar el desarrollo cognitivo del alumnado, disponer del tiempo y las actividades para atender a todos los estudiantes, favorecer la interacción y comunicación en el grupo, manejar la autoridad de manera adecuada, afianzar procesos de resolución de conflictos, confianza para trabajar con variedad de estudiantes desde su experiencia y conocimiento, competencia para atender a todos los estudiantes, aceptación de la diferencia, entre otros. Dependiendo de la percepción que los docentes manifiesten en la escala y su rango de puntuación, se considera si sus actitudes son positivas (favorables), negativas (desfavorables) o indecisas. (2018, p.88)

Cabe señalar que es una escala de tipo Likert, lo que significa un "Conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones para medir la reacción del sujeto en tres, cinco o siete categorías" (Hernández et al, 2014, p.271). En este sentido, la escala permite determinar la actitud de los docentes frente a la inclusión educativa. Dando lugar a datos y resultados confiables debido a su validación en otras investigaciones y confiabilidad que género, como lo señalan Asprilla et al (2018) y Díaz et al (2008) en sus estudios. Para esta investigación, se maneja una encuesta virtual debido a la seguridad y accesibilidad de los participantes e investigadora por motivos de la pandemia que atraviesa el mundo por el COVID-19. De esta manera, para la aplicación del instrumento se construye un formulario de google para realizar la encuesta de la escala de actitudes frente a la inclusión educativa, el cual será compartido vía correo electrónico para su ejecución a los participantes descritos previamente.

Para finalizar, cabe nombrar las variables del presente estudio, por ende, es primordial definirlas, por ello se toma los conceptos de Daniel Cauas variable independiente "Son las variables explicativas, o sea, los factores o elementos susceptibles de explicar las variables dependientes" (2006, p. 3) y variable dependiente "Reciben este nombre las variables a explicar, o sea, el objeto de la investigación, que se trata de explicar en función de otros elementos" (2006, p. 3).

Variable Independiente

- Actitudes frente a la educación inclusiva.

Variables Dependiente

- Edad
- Experiencia laboral en la docencia

- Nivel de formación

3.5. Validación de los instrumentos

Para analizar la confiabilidad y validez de los resultados de investigación, se recurrió a una revisión de antecedentes investigativos, dividida en tres partes; a nivel local, nacional e internacional. La revisión documental, nos demostró que a nivel nacional e internacional han utilizado el mismo instrumento: La Escala de Actitudes de los Profesores hacia la integración escolar (EAPROF) y el cual ha dado resultados confiables, por ende los investigadores Díaz y Franco (2010)., Asprilla et al (2018)., Rosales (2014), entre otros, la validan para seguir implementando dicha escala en diversas investigaciones, ya que cuenta con unos ítems concisos y coherentes, asimismo da resultados confiables. Por otro lado, a nivel local no se ha evidenciado la implementación de la escala EAPROF, por lo cual hace significativa la implementación de esta, para así determinar con datos los resultados de las actitudes de los docentes de preescolar del sector privado de Bucaramanga frente a la inclusión educativa.

Es conveniente señalar que La “Escala de Actitudes de los Profesores hacia la integración/inclusión escolar (EAPROF)” es una escala de Likert creada originalmente por Larrivee y Cook en Estados Unidos en 1978 con el objetivo de medir la actitud de los profesores de clases regulares hacia la integración de niños con necesidades educativas especiales (NEE); cabe señalar, que ha sido traducida al español por García y Alonso en el año 1985. Por otro lado, la validez y confiabilidad de esta escala es alta debido a las afirmaciones de otras investigaciones que la han aplicado. Investigadoras como Meneses, (2016) que describe concisamente de que trata la escala EAPROF:

> “Este instrumento consta de 30 afirmaciones, las cuales cuentan con 5 opciones de respuesta cada uno, desde muy en desacuerdo a muy de acuerdo. Cada ítem se puntúa de 1 a 5 puntos según la dirección de la actitud hacia la integración, directa o inversa, siendo el puntaje máximo 150 y el mínimo 30. Se construye en base a cinco factores o dimensiones: la filosofía general de la integración, la conducta en el aula de los niños con NEE, los problemas del manejo del aula, el desarrollo académico de los niños con NEE y la habilidad percibida para enseñar a los niños con NEE. La duración de la prueba es de aproximadamente 30 minutos. El coeficiente de confiabilidad alfa de Cron Bach obtenido por los autores fue de .92, permitiéndoles afirmar que el grado de consistencia interna de la escala era alto. (Meneses, (2016, p.53)

Con lo anterior, podemos reflexionar sobre la importancia de implementar dicha escala en nuestra investigación, primeramente, por la relación de sus ítems para determinar las actitudes de los docentes frente la inclusión, asimismo la validez que ha tenido en otras investigaciones, dando una confiabilidad en sus resultados y conclusiones.

Por último, es preciso acotar, que en la presente tesis se utiliza la escala EAPROF, para la cual se realizó una adaptación de la encuesta al contexto de Bucaramanga, Colombia en cuanto a algunos términos. Una de las principales adaptaciones realizadas fue el cambio del término “integración escolar” por el de “inclusión educativa”, asimismo el término de “Necesidades Educativas Especiales” por “Discapacidad”, También cabe señalar que algunas expresiones como “estudiantes normales” fue omitida por motivos inclusivos, otros cambios de términos fueron “Estudiantes deficientes” por “Estudiantes con discapacidad” y “Clase normal” por “Aula regular”. En esta adaptación de la escala, donde se modifica algunos términos fue revisada, valorada y aceptada por la doctora en Educación Adriana Inés Ávila, docente de la Universidad Autónoma de Bucaramanga y experta en metodologías investigativas. Quien aprobó las adaptaciones de algunos términos de los ítems que son más pertinentes por el contexto.

Cabe señalar, que los cambios realizados se apoyaron en el decreto 1421 del 29 de agosto de 2017 donde el objetivo es presentar la sección reglamentada de la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media, los cuales permitieron definir y establecer los términos adecuados.

3.6. Aspectos éticos

Para empezar este apartado es importante recalcar que la presente investigación por aspectos éticos, presenta carta de consentimiento a la muestra, para así poder ejecutar dicha técnica e instrumento de recolección de información, los cuales se fundamentan en el consentimiento informado, anonimato y confidencialidad de su participación para la presente investigación.

A continuación, se describe los aspectos éticos para el desarrollo de esta investigación:

1. Los docentes seleccionados en la muestra fueron llamados vía telefónica para dar a conocer el propósito de la investigación y acceder a enviar consentimiento informado vía correo electrónico.

2. La investigación se llevó a cabo con la autorización formal de los participantes, en este caso docentes, los cuales firmaron una carta de consentimiento informado, con el fin de conocer, aprobar y participar en la presente investigación. ***Ver anexo 1 (Consentimiento informado)***
3. La investigadora es responsable de la confidencialidad de los datos de las participantes, por ende, no serán publicados información personal.
4. La investigadora tendrá el deber de mostrar el proyecto finalizado y aprobado, para socializar los resultados a las participantes.
5. La tesis después de ser aprobada, será publicada con fines académicos en la plataforma de repositorio de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, con el propósito del acceso a la comunidad.

4. CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS

El presente capítulo, tiene como propósito, presentar el proceso que se llevó a cabo para reporta y describe el tipo de análisis estadístico utilizado para el procesamiento de los datos, teniendo en cuenta las técnicas e instrumentos utilizados como la escala EAPROF que se realizó vía virtual a través de la plataforma Google forms donde 150 docentes de preescolar de instituciones privadas de Bucaramanga respondieron la encuesta, asimismo se expondrá los resultados basados en dicha encuesta, en donde se describen las variable que fueron relevantes para el desarrollo de investigación.

4.1 Análisis de datos

Para empezar hay que recalcar que actualmente y según la Secretaria de Educación de Bucaramanga junto con el Sistema de Matriculas SIMAT, proporcionaron los datos del total de docentes de preescolar que ejercen como titulares en los colegios del sector privado de Bucaramanga a fecha del año 2021, los cuales son 277, por ende cabe mencionar que en la presente investigación se utilizó como muestra 150 docentes de preescolar que equivalen al 54,15% lo cual es significativo por la cantidad que permite unos datos más confiables y significativos.

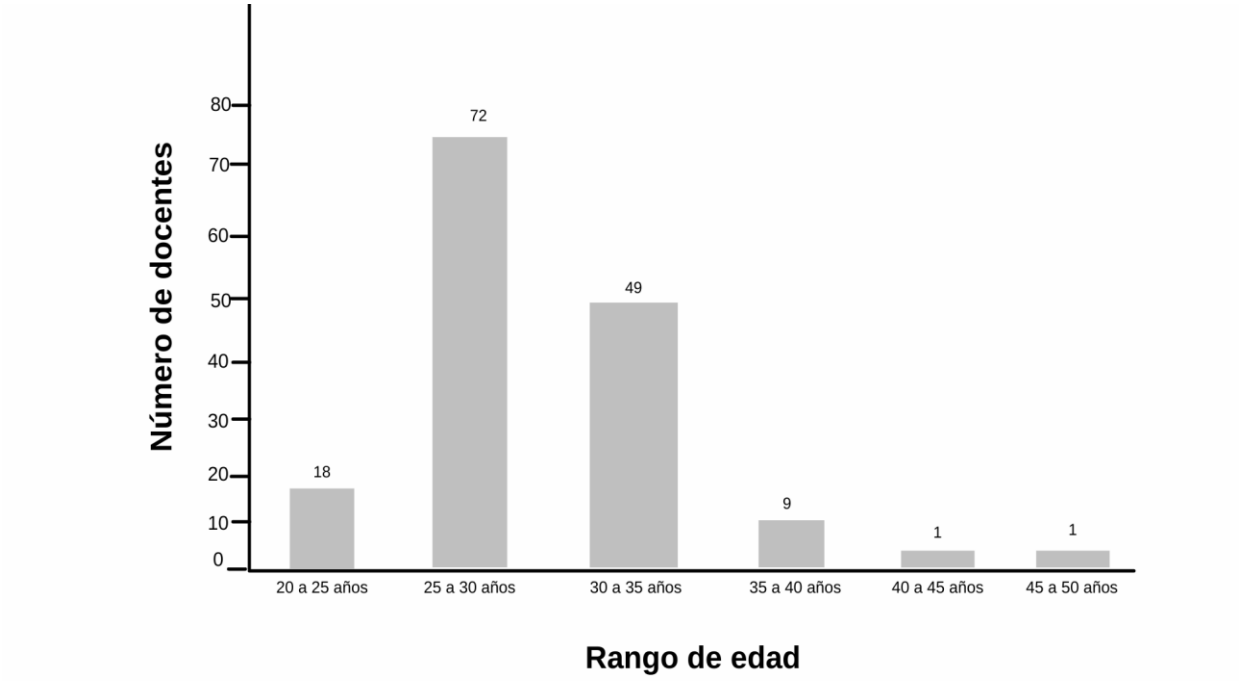
Cabe mencionar, por otra parte, que la presente investigación cuantitativa para llegar analizar datos, pasó por una serie de fases que a continuación se describirán:

Primera fase de seleccionar el programa estadístico para el análisis de los datos: En esta fase se tuvo que analizar los diferentes programas existentes y donde se seleccionó el más acorde a los objetivos de la presente investigación, por ende se utilizó el Statistical Package for the Social Sciences o Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) con la prueba de Coeficiente de Tau-b de Kendall debido a que las puntuaciones de las pruebas son ordinales, por lo cual es la prueba indicada para averiguar las concordancias o relaciones entre las variables.

Segunda fase de ejecutar el programa: En esta etapa se adjuntan a la prueba de Coeficiente de Tau-b de Kendall todos los datos recolectados de la escala virtual que se realizó en Google forms a los docentes, donde se insertaron todas las respuestas seleccionadas por los participantes creando rasgos por edad, experiencia laboral y formación académica.

Tercera fase de explorar los datos: analizarlos y visualizarlos por variable del estudio: En esta etapa se tuvo en cuenta los gráficos con porcentajes automáticos de Google forms al momento de ver los resultados generales de las 150 encuestas conjuntamente con los datos arrojados por la prueba de Coeficiente de Tau-b de Kendall, donde se pudo realizar un análisis más detallado de escala EAPROF. Asimismo, cabe señalar que se inició con una visualización de las características de los participantes atendiendo a las variables de estudio como edad, experiencia laboral y formación académica por ende se presentará unos gráficos para detallar la información observada y posteriormente los datos estadísticos ejecutados en dicho programa.

Figura 4. Gráfico de rango de edad

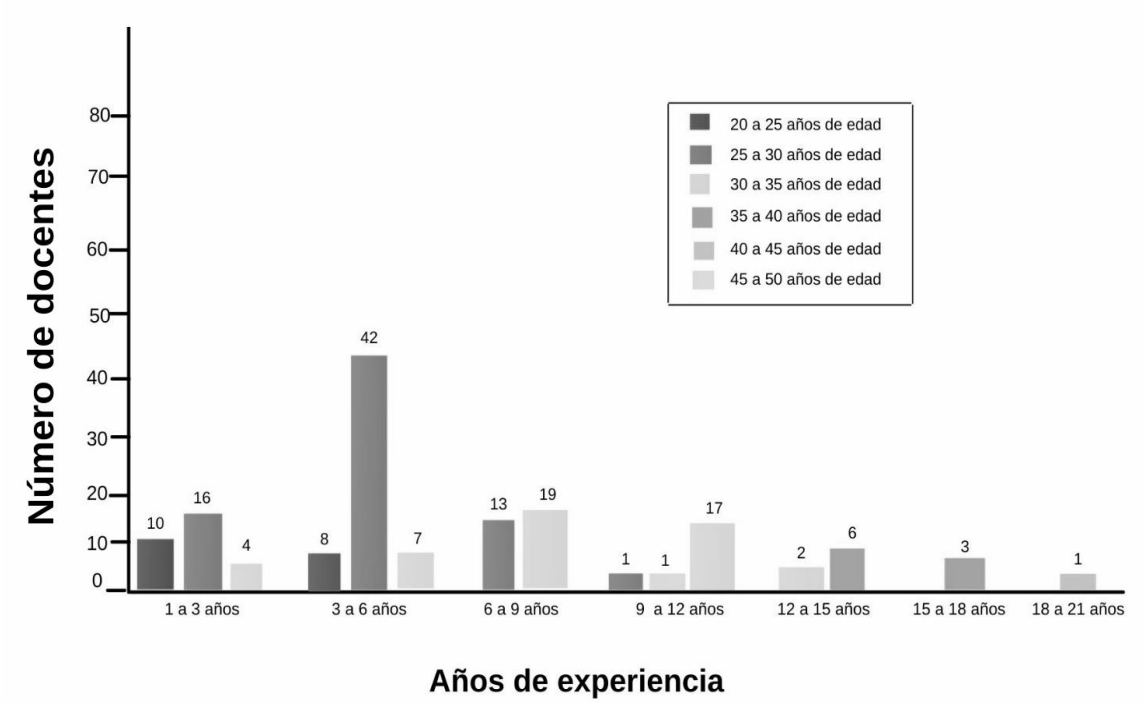


Nota. La cantidad de docentes según el rango de edad nos muestra como predomina los participantes entre la edad de 25 a 30 años de edad y donde se evidencia pocos de 40 a 50 años de edad. Asimismo, son evidente los rangos de edad de los 150 docentes de preescolar, agrupados por rangos de edad.

En primer lugar, y teniendo como referente la gráfica anterior se puede observar que de la muestra total que son 150 docentes de preescolar, el 12% de los docentes (18) tienen una edad entre los 20 a 25 años de edad, el 48% de los docentes (72) entre 25 a 30 años, el 32,7% de docentes (49) entre 30 a 35 años, el 6% de los docentes (9) entre 35 a 40 años, el 0,7% de un docente de 40 a 45 años y el 0,7% restante de un docente de 45 años de edad; Es decir, que la muestra mayor de 35 años de edad es inferior y la mayor parte de docentes están entre los 25 y 35 años de edad.

Figura 5. Gráfico de años de experiencia docente

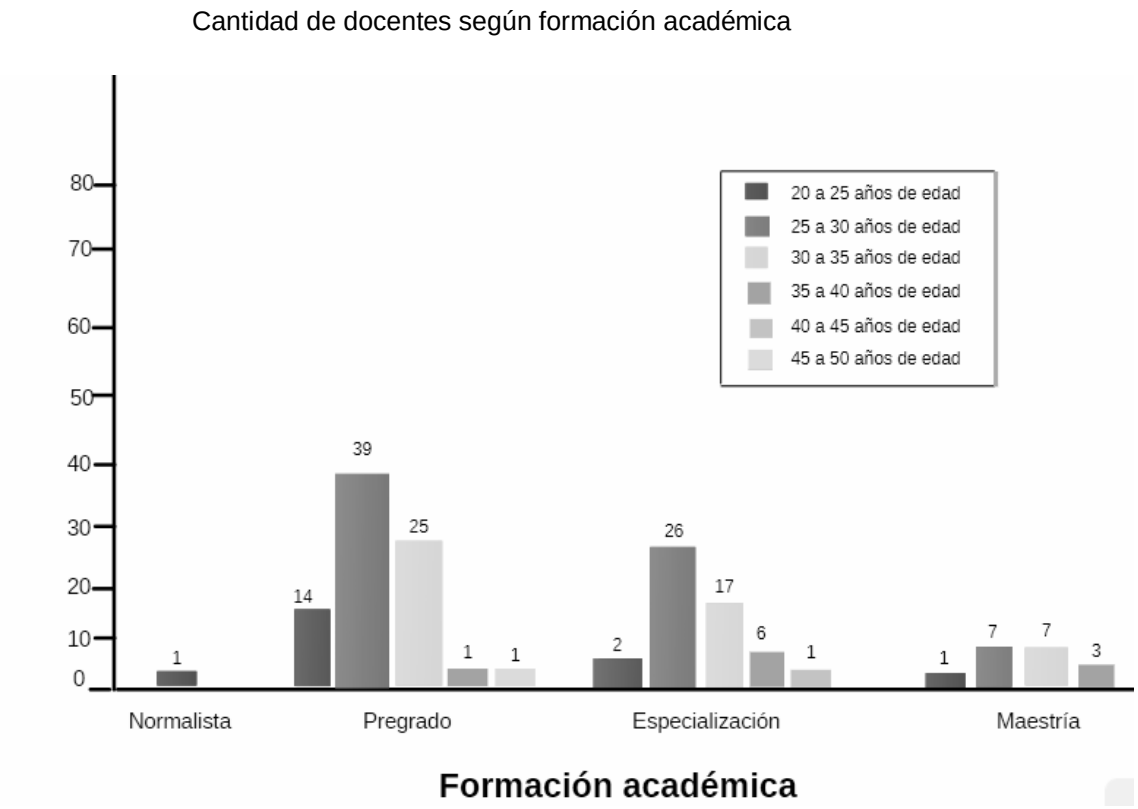
Cantidad de docentes según años de experiencia en la docencia



Nota. Teniendo en cuenta que el total son 150 docentes, se puede observar en la siguiente grafica los años de experiencia laborando como docentes titulares en instituciones educativas de los docentes discriminándolos a partir de colores según su rango de edad.

Cabe mencionar, del total de docentes encuestados (150), del rango de experiencia de 1 a 3 años hay 30 docentes los cuales representan el 20%, de 3 a 6 años hay 57 docentes que representan el 38%, de 6 a 9 años hay 32 docentes que representan el 21,3%, de 9 a 12 años hay 19 docentes que representan el 12,7%, de 12 a 15 años hay 3 docentes que representan el 2%, de 15 a 18 años hay 3 docentes que representan el 2 %, de 18 a 21 años hay 1 docente que represente 0,7%; es decir, que la población que tiene más de nueve años de experiencia en la docencia no fue una muestra tan amplia en ese rango de años, sin embargo hay que tener en cuenta que la muestra total es significativa.

Figura 6. Gráfico de formación académica



Nota. Se ha establecido la cantidad de docentes según la formación académica en cuatro titulaciones, las cuales están detalladas con diferente color señalando asimismo el rango de edad especifico de esa población.

Con respecto a la tabla anterior se puede determinar los siguientes aspectos entendiendo que la muestra total fue 150 docentes, en los cuales el 53,3% de docentes (80) tienen título de pregrado, el 34% de docentes (51) tienen especialización, el 12% de los docentes (18) poseen una maestría y el 0,7% de una docente normalista superior; en otras palabras, se puede observar que la mayor muestra se encuentra con título en pregrado universitario siendo la mayor selección, por otro lado, es evidente la poca muestra como normalista y nula en títulos como doctorado o postdoctorado.

Cuarta fase donde se lleva a cabo análisis estadístico descriptivo de cada variable del estudio: En relación al análisis de los datos realizados en el programa SPSS con la ejecución de la prueba de Coeficiente de Tau-b de Kendall, se pudo evidenciar los siguientes datos estadísticos los cuales nos arrojan unas cifras donde a continuación se describen y correlacionan

las respuestas según las variables. Por otra parte, cabe señalar que para observar los datos estadísticos detallados **ver Anexo 3 (Datos estadísticos según variables de estudio)**.

Respecto al análisis estadístico se describe las cifras que se tuvo en cada pregunta de la escala correlacionando con las variables del presente estudio y evocando que con la ejecución de la prueba de Coeficiente de Tau-b de Kendall debido a que las puntuaciones de las pruebas son ordinales, por lo cual es la prueba indicada para averiguar las concordancias o relaciones entre las variables. Se observan con dos asteriscos relaciones con un $p<0,01$ y con un asterisco relaciones con un $p<0,05$, indicando una relación significativa. El factor que más parece relacionarse con la inclusión es el de años de experiencia como docente, pues a mayor experiencia, los docentes apoyan la inclusión y por ende no están de acuerdo a percepciones como, por ejemplo las clases separadas, la conducta de los niños con discapacidad, atención extra para estos niños en detrimento de los niños sin discapacidad, alteración del orden en el aula y mal ejemplo por parte de los niños con discapacidad, incompetencia o pereza y potencial peligro por parte de los niños con discapacidad hacia los niños sin discapacidad. Se observa que la magnitud de las relaciones en estas dimensiones es cercana a $\tau=0,5$, lo cual quiere decir que es una concordancia o relación mediana, las magnitudes del índice encontradas en la muestra evaluada. Con la misma magnitud, pero en un sentido inverso, a la variable de formación académica y años de edad.

Ahora bien, enfocándonos en la correlación de manera significativa con el factor edad, aunque su magnitud es baja con excepción de la pregunta 13, que se puede clasificar como media. De las anteriores las preguntas 6, 13, 18, 28 y 30 presentan una correlación negativa. Esto indica que, a mayor edad de los docentes, menor inclinación por opinar de manera favorable ante la inclusión como una oportunidad de participación y comprensión, la necesidad de cambios significativos en los procedimientos de la clase, la inclusión como favorecedora de la independencia social del niño con discapacidad, igualdad de oportunidades para los niños con discapacidad y promoción de la aceptación de las diferencias. También se pueden observar que las demás preguntas correlacionan de manera positiva, lo que muestra que entre más aumenta la edad aumenta la tendencia a pensar que los profesores no poseen la práctica necesaria para abordar las necesidades de los estudiantes con discapacidad, sin embargo, en sus opiniones se rescata percepciones como que los niños con discapacidad merecen las mismas oportunidades que los demás.

Con respecto esa variable, en esta también se observa concordancias o relaciones significativas, pero de baja magnitud ($0<\tau<0,2$). Esto podría explicarse porque el tamaño de la muestra no es muy grande según los rangos, especialmente para los individuos de mayor edad.

Por otro lado, a diferencia de la experiencia docente, la formación académica Por otra parte en las preguntas 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 19, 22, 23, 24, 25, y 28 presentan correlación negativa, lo cual muestra que entre más aumente la formación docente tienden estar de acuerdo con ciertas afirmaciones tales como: Las necesidades de los estudiantes con discapacidad pueden ser mejor atendidas en clases especiales separada, la atención extra que requieren los estudiantes con discapacidad irá en detrimento de los otros estudiantes, la conducta de los estudiantes con discapacidad es un mal ejemplo para los otros estudiantes, ente otras. Sin embargo, todas las variables tienen en concordancia que los profesores de clases regulares no poseen mucha de la práctica necesaria para trabajar con estudiantes con discapacidad y que se requiere cambios significativos en los procedimientos de la clase regular para implementar la inclusión educativa.

En general, la formación académica relaciona un poco con la necesidad de separación de los estudiantes con discapacidad y mayor capacitación de los docentes en necesidades especiales. Sin embargo, la mayoría de variables cuya relación es significativa en formación académica se repiten en el mismo sentido que se encontraron en años de experiencia docente, lo cual no ocurre con la dimensión de edad, en donde existen menos concordancias favorables a la inclusión y más desfavorables a la segregación.

4.2 Resultados de la Prueba EAPROF

En este espacio se evidencia los resultados de la presente investigación que se trabajó sobre la influencia de las variables del estudio que son la edad, experiencia laboral y formación académica de los docentes de preescolar del sector privado de Bucaramanga y sus actitudes frente a la inclusión educativa, mediante la aplicación del instrumento escala de actitudes de los docentes frente la inclusión educativa (EAPROF). Es así como en a continuación se detallará y se dará respuesta a la pregunta problema de la presente investigación ¿La formación académica, edad y experiencia laboral ejercen una influencia en las actitudes de los docentes de preescolar frente a la inclusión educativa? con soporte de datos, marco teórico y antecedentes investigativos que sean significativos.

En función de lo planteado, cabe señalar que la escala EAPROF es una escala de tipo Likert, por ende, cada ítem tiene asignado un valor entre 5 a 1, los cuales determinan al final la actitud del encuestado respecto a la inclusión educativa siendo negativa, indecisa o positiva. La siguiente tabla muestra los valores de escala, sus interpretaciones y valoraciones numéricas.

Tabla 1. ***Valoración numérica de la escala EAPROF***

Valoración de escala	Muy de acuerdo	Valoración numérica
MA	Muy de acuerdo	5
A	De acuerdo	4
I	Indeciso	3
D	En desacuerdo	2
MD	Muy en desacuerdo	1

Es por eso, que a partir del valor numérico que se le da a cada respuesta como se puede observar en la tabla anterior, y después que se dé la sumatoria total de la escala se podrá determinar a partir de unos puntajes el tipo de actitud que presenta el participante.

Tabla 2. ***Rango de puntuación directa escala EAPROF***

Caracterización de la actitud	Rango de puntuación directa
Actitud positiva	106-150
Actitud Indecisa	91-105
Actitud Negativa	0-90

De este modo, se dará puntuación a las 150 docentes de preescolar según las respuestas asignadas en la escala, y teniendo en cuenta lo anterior planteado de la valoración de la escala EAPROF se analizó y se pudo determinar la influencia que cada variable ejerce sobre las actitudes de estas docentes frente la inclusión educativa.

Variable de edad

Tabla 3. ***Caracterización de la actitud según la edad***

Edades	Docentes	Actitud	Número de docentes	Número de docentes según la edad	Porcentaje total de docentes
20 – 25	18	Negativa	6	33%	4,00%
		Positiva	3	17%	2,00%
		Indecisa	9	50%	6,00%
25 – 30	72	Negativa	16	22%	10,67%
		Positiva	46	64%	30,67%
		Indecisa	10	14%	6,67%
30 – 35	49	Negativa	11	22%	7,33%
		Positiva	20	41%	13,33%
		Indecisa	18	37%	12,00%
35 – 40	9	Negativa	8	89%	5,33%
		Positiva	0	0%	0,00%
		Indecisa	1	11%	0,67%
40 – 45	1	Negativa	1	100%	0,67%
		Positiva	0	0%	0,00%
		Indecisa	0	0%	0,00%
45 – 50	1	Negativa	0	0%	0,00%
		Positiva	0	0%	0,00%
		Indecisa	1	100%	0,67%
	150		150		100,00%

Nota. El porcentaje según la edad corresponde al porcentaje de número de docentes dependiendo del rango de edad y el porcentaje total de docentes es el porcentaje comparando el total de los 150 docentes según su edad y actitud.

En la tabla anterior se puede observar detalladamente el número de docentes por cada rango de edad y su actitud frente a la inclusión educativa. A partir de ello se puede determinar que a mayor edad se puede ver reflejado más aspectos de actitudes negativas e indecisas, sin embargo es claro que a pesar que el rango de edades menores se evidencia también unos valores inferiores pero notables de actitudes negativas e indecisas de los docentes de preescolar, aunque es evidente las actitudes positivas más resaltadas en porcentajes, por ello se puede inferir que mayor edad hay poca aceptación de implementar inclusión en las aulas de clase, por estigmas de pensar que los estudiantes con discapacidad no pueden lograr autonomía y si crear un deterioro en los procesos de aprendizaje de los niños del aula regula, apoyando la separación de aulas especiales y regulares. Aunque hay que rescatar que el 95% de los docentes

encuestados sin importar el rango de edad reconocieron que la inclusión de niños con discapacidad necesitará una nueva preparación de los profesores del aula regular, debido a que señalan estar de acuerdo y muy de acuerdo a que los docentes no tienen estrategias apropiadas para esta población, lo cual es excluyente debido a no brindar oportunidades de procesos significativos en las aulas para fortalecer las necesidades educativas de los estudiantes.

Cabe considerar, por otra parte que algunas investigaciones de la misma temática obtuvieron resultados heterogéneo en cuanto a la variable de edad, como por ejemplo en la tesis de Martínez et ál. (2017) Que determinaron que la edad no es un factor significativo en cuanto a las actitudes negativas o positivas de los docentes frente a la inclusión, lo cual es considerable para su muestra a diferencia del presente estudio donde se pudo analizar que de una u otra manera si influye en algunos aspectos de la percepción que se tiene frente la inclusión y los niños con discapacidad. Por otra parte, cabe señalar que los participantes del presente estudio no cuentan con capacitaciones frente la temática de inclusión educativa a diferencia de la población de los investigadores anteriormente nombrados.

Por otro lado, hay que recatar la congruencia entre los resultados de la investigación de González (2018) respecto a la variable de edad donde se puede ver la balanza de actitudes favorables frente la inclusión en la muestra de menor edad y actitudes menos favorables en los docentes de mayor edad, lo cual tiene relación analizando las respuestas de la presente investigación.

Variable de experiencia laboral como docente

Tabla 4. ***Caracterización de la actitud según la experiencia laboral docente***

Años de experiencia	Docentes	Actitud	Número de docentes	Porcentaje de docentes según experiencia	Porcentaje total de docentes
1 – 3	30	Negativa	4	13%	2,67%
		Positiva	8	27%	5,33%

		Indecisa	18	60%	12,00%
3 – 6	57	Negativa	9	16%	6,00%
		Positiva	9	16%	6,00%
		Indecisa	39	68%	26,00%
6 – 9	32	Negativa	13	41%	8,67%
		Positiva	11	34%	7,33%
		Indecisa	8	25%	5,33%
9 - 12	19	Negativa	7	37%	4,67%
		Positiva	4	21%	2,67%
		Indecisa	8	42%	5,33%
12 - 15	8	Negativa	6	75%	4,00%
		Positiva	0	0%	0,00%
		Indecisa	2	11%	1,33%
15 - 18	3	Negativa	3	100%	2,00%
		Positiva	0	0%	0,00%
		Indecisa	0	0%	0,00%
18 - 21	1	Negativa	1	33%	0,67%
		Positiva	0	0%	0,00%
		Indecisa	0	0%	0,00%
	150		150		100,00%

Nota. El porcentaje de los docentes según la experiencia corresponde al porcentaje de número de docentes dependiendo de los años de experiencia y el porcentaje total de docentes es comparando el total de los 150 docentes según sus años de experiencia en la docencia.

En la tabla anterior analizando la variable de años de experiencia en la docencia se puede determinar los siguientes aspectos de las actitudes de los docentes frente a la inclusión como que no hay una diferencia significativa entre los años de experiencia y la actitud, debido que en todos los rangos se evidencio mayor índice de actitudes indecisas y negativas, en donde las positivas fueron escasas. Asimismo, cabe resaltar que es notable la afirmación a postulados como la conducta de los estudiantes con discapacidad es un mal ejemplo para los otros estudiantes, el niño con discapacidad desarrollará probablemente sus capacidades escolares más rápidamente en una clase especial que en una clase regular, entre otras afirmaciones que evidencia las actitudes indecisas y negativas hacia la inclusión educativa.

Dentro de este marco se considera nombrar investigaciones como la de González (2018), donde a partir de la variable de experiencia docente pudo concluir que no se relaciona significativamente con las actitudes del profesorado frente la inclusión, lo cual para la presente investigación se puede contrastar debido si se evidencia en su mayoría afirmaciones que no promueven la inclusión los cuales se interpreta en actitudes negativas e indecisas la mayor parte

de las participantes. Además, es la variable con correlaciones de mayor magnitud pues estas son en su mayoría de magnitud media.

Variable de formación académica

Tabla 5. ***Caracterización de la actitud según la formación academia de docentes***

Formación académica	Docentes	Actitud	Número de docentes	Porcentaje de docentes según formación	Porcentaje total de docentes
Normalista	1	Negativa	0	0,00%	0,00%
		Positiva	0	0,00%	0,00%
		Indecisa	1	100,00%	0,67%
Pregrado	80	Negativa	13	16,25%	8,67%
		Positiva	19	23,75%	12,67%
		Indecisa	48	60,00%	32,00%
Especialización	51	Negativa	20	39,22%	13,33%
		Positiva	10	19,61%	6,67%
		Indecisa	21	41,18%	14,00%
Maestría	18	Negativa	10	55,56%	6,67%
		Positiva	3	16,67%	2,00%
		Indecisa	5	27,78%	3,33%
	150				100,00%

Nota. El porcentaje de los docentes según la formación docente corresponde al porcentaje de número de docentes dependiendo de la formación y el porcentaje total de docentes comparando el total de los 150 docentes según su actitud y formación.

A continuación hablaremos de la variable de la formación académica y como se ve reflejada en las actitudes frente la inclusión educativa de los docentes de preescolar, es evidente que se presenta actitudes negativas e indecisas en los diferentes rangos de formación, en las cuales se pudo evidenciar que al aumentar la formación académica los docentes tienden a tener actitudes desfavorables frente a la inclusión donde en la encuestan se notan estar más de acuerdo con las afirmaciones de la conducta en el aula de un niño con discapacidad, generalmente, requiere más paciencia del profesor que la de un niño sin discapacidad, La atención extra que requieren los estudiantes con discapacidad irá en detrimento de los otros estudiantes, La conducta de los estudiantes con discapacidad es un mal ejemplo para los otros estudiantes, entre otros postulados de la misma índole.

En relación a la temática expuesta es importante señalar la investigación de Bravo (2013) donde analizo la variable de la formación académica de los docentes frente la inclusión y pudo concluir que a mayor formación influyo únicamente en aspectos como los beneficios académicos

frente la inclusión y opiniones más favorables respectos a fundamentos incluyentes, es por esto que se contrasta a la presente investigación debido a que la muestra con menor formación académica demostró en sus percepciones más favorables a la inclusión, reconociendo la necesidad de crear estrategias que promuevan la inclusión y señalando la equidad que existe entre los niños con y sin discapacidad.

Por otro parte, los investigadores García et ál. (2017) afirman que la formación académica es un factor determinante en las actitudes de los docentes frente la inclusión debido a la importancia de tener conocimientos teóricos que lleven consigo a la práctica docente, lo cual tiene mucha validez en su estudio debido a su muestra, sin embargo contrastando con el presente estudio y analizando los resultados de la muestra en relación de las actitudes se puede señalar que la formación no tuvo un impacto favorable frente la inclusión debido a que se observa actitudes negativas e indecisas en la población con mayor formación académica.

4.3 Discusión

En concordancia con el estudio de las variables edad, experiencia laboral y formación académica frente la influencia que tiene en las actitudes de los docentes de preescolar del sector privado de Bucaramanga, en forma general es impactante ver que de los 150 profesores encuestados el 50% presenta actitudes indecisas, el 28% negativas y el 22% positivas frente la inclusión educativa, y que la variable influyente determinante en el presente estudio de forma significativa a comparación de las otras fue la de experiencia como docente y formación académica donde están abiertos y entienden el derecho de los niños con discapacidad de estar en las aulas regulares y no apartados en aulas especiales, puesto que opinan que fomentando la inclusión educativa se fomentará la participación y la empatía de la diversidad reconociendo las diferencias como parte de los seres humanos.

Es conveniente nombrar la Ley 1618 de 2013, título II, Artículo 2, donde define una de las barreras para la inclusión educativa y donde señalan la actitud como una de ellas y la definen las barreras actitudinales como “Aquellas conductas, palabras, frases, sentimientos, preconcepciones, estigmas, que impiden u obstaculizan el acceso en condiciones de igualdad de las personas con y/o en situación de discapacidad a los espacios, objetos, servicios y en general a las posibilidades que ofrece la sociedad”. (Ley 1618, 2013); a partir de ello, podemos analizar y entender el impacto de las actitudes de los docentes frente la inclusión educativa, y relacionándolo con los datos del presente estudio es desconcertante las cifras y respuestas en

general de los docentes donde se evidencia negación e indecisión de implementar la inclusión en las aulas de clase, con ello podemos determinar que existen barreras actitudinales que crean ambientes segregados e integradores mas no incluyentes en la educación.

En tal sentido como lo afirma Borrero “Las actitudes, creencias, valores y expectativas del profesorado son muy importantes en la formación del estudiante y éstas están siempre condicionadas no sólo por los procesos formativos, sino por otros factores que repercuten con mayor incidencia” (2012, p.358); es decir, como guía del proceso de enseñanza-aprendizaje el docente es un influente en aspectos actitudinales los cuales puede incluir, integrar o segregar estudiantes por sus actitudes o percepciones frente la inclusión, creando barreras en el aula de clase que fomentan la desigualdad y discriminación, por ende es esencial que el docente sea consiente y agente activo del cambio educativo desde la inclusión, partiendo de la necesidad y habilidades de sus estudiantes, creando espacios significativos para todos y comprendiendo la importancia de ejecutar la inclusión en las aulas de clase por derecho humano.

Como puede observarse las actitudes son un elemento esencial para el desarrollo de la inclusión educativa, y señalando la teoría de la acción razonada y específicamente el aspecto de entender que las actitudes son procesos individuales que se enriquecen de experiencias, creencias e ideas acerca de algo o alguien, es evidente que el ser humano, en este caso los docentes pueden modificar esa actitud negativa o indecisa que fue claramente determinada en el presente estudio con unas cifras altas de percepciones opuestas a lo que es educación inclusiva, por ende es un compromiso personal y profesional para lograr ese cambio actitudinal que se puede lograr modificando esas creencias y percepciones a partir de la reflexión, siendo sensatos, comprendiendo la necesidad e importancia de una educación inclusiva, capacitándose formal o informalmente para tener una relación entre lo teórico y lo práctico.

Es así donde se puede culminar este capítulo en el cual se expuso de una manera específica la relación de los resultados con los antecedentes investigativos, conceptuales y teóricos, los cuales respaldan y justifican la presente tesis, dando bases para la validez y viabilidad del estudio.

5. CAPÍTULO V: Conclusiones y recomendaciones

En esta sección se expone para finalizar, se aborda las conclusiones y recomendaciones generadas luego de realizar el análisis de los datos y resultados del capítulo anterior para dar respuesta a la pregunta que propicio el desarrollo de la investigación: ¿La formación académica, edad y experiencia laboral ejercen una influencia en las actitudes de los docentes de preescolar frente a la inclusión educativa?

5.1 Conclusiones

Cabe mencionar que luego de la ejecución de la escala EAPROF y de elaborar el análisis de los resultados, es posible concluir que se encontró información significativa, que logra dar cuenta de la importancia de las actitudes de los docentes frente la inclusión educativa, dando a conocer la influencia de factores como la edad, experiencia laboral y formación académica en ese proceso.

Como fruto del proyecto de investigación se encontró que las variables como la edad, experiencia laboral y formación académica, influyen notablemente en las actitudes de los docentes de preescolar del sector privado de Bucaramanga. Esto se demuestra cuando se observa que la mayoría de los educadores presentan actitudes negativas e indecisas frente la inclusión educativa, siendo esta una barrera para el proceso de inclusión.

Al preguntar a estos docentes acerca de la inclusión de niños con discapacidad en las aulas regulares, fue notable las cifras que denotan indecisión e incluso negación; de igual forma, sus respuestas en cuanto a la separación de aulas regulares y aulas especiales demuestran las actitudes que la mayoría de docentes presentan frente al proceso de inclusión: ahora bien, es notable que una gran cantidad de educadores opinan que muchos de los docentes en ejercicio no poseen suficiente practica para trabajar con niños con discapacidad, asimismo opinan que la inclusión de niños con discapacidad requerirá cambios significativos en los procedimientos de la clase regular.

Lo anterior muestra concordancia entre las actitudes de los docentes frente la inclusión educativa y las variables como edad, experiencia laboral y formación académica, debido que si observamos los resultados de la escala de actitudes que se les suministro a los docentes se demuestra y se concluye que, las actitudes de los docentes de preescolar que ejercen en instituciones del sector privado de Bucaramanga influyen en el proceso de inclusión educativa, siendo el 50% presenta actitudes indecisas, el 28% negativas y el 22% positivas frente la inclusión educativa.

Con lo cual podemos concluir que la variable influyente determinante en el presente estudio de forma significativa a comparación de las otras fue la de experiencia como docente y formación académica donde por su mayor número de muestra se pudo obtener que a mayor experiencia docente se evidencia en su mayoría afirmaciones que no promueven la inclusión los cuales se interpreta en actitudes negativas e indecisas la mayor parte de las participantes. Además, es la variable con correlaciones de mayor magnitud pues estas son en su mayoría de magnitud media.

En cuanto a la formación académica la muestra con menor formación académica demostró en sus percepciones más favorables a la inclusión, reconociendo la necesidad de crear estrategias que promuevan la inclusión y señalando la equidad que existe entre los niños con y sin discapacidad. Sin embargo la edad fue notablemente evidenciada como un factor influyente en las actitudes donde a mayor edad se observaba menor inclinación por opinar de manera favorable ante la inclusión como una oportunidad de participación y comprensión, la necesidad de cambios significativos en los procedimientos de la clase, la inclusión como favorecedora de la independencia social del niño con discapacidad, igualdad de oportunidades para los niños con discapacidad y promoción de la aceptación de las diferencias; ahora bien, cabe notar que esta muestra fue pequeña por ende no es relevante a comparación de las otras.

En resumen, las tres variables influyen en las actitudes de los docentes frente al proceso de inclusión educativa, siendo unas más significativas que otras, pero sin embargo notables percepciones sobre la inclusión ya sea desde lo negativo o positivo.

Dicho esto, se considera la necesidad de capacitaciones al personal educativa para fortalecimiento de sus componentes teóricos y prácticos en el aula de clase, debido a la evidencia numérica de la escala que nos proyecta cifras alarmantes de barreras para el aprendizaje de la población en condición de discapacidad por parte de sus educadores por medio de sus actitudes que influyen negativamente en el proceso de la inclusión por no poseer la información,

pedagogía, herramientas necesarias para brindar ambientes significativos para todos los estudiantes donde sean todos partícipes activos, respetando sus ritmos y estilos de aprendizajes.

5.2 Recomendaciones

A partir del trabajo realizado a lo largo de esta investigación, es necesario mencionar algunas recomendaciones:

1. Este tipo de investigación permite a los docentes reflexionar acerca de la práctica pedagógica y su rol como agentes para el proceso de educación inclusiva, por ende, fomenta al educador a implementar estrategias que fortalezcan la igualdad de oportunidades en el aula de clase.
2. Sugiero en estudios posteriores involucrar el instrumento de la escala EAPROF, y asimismo incorporar la técnica de entrevistas a los docentes para enfatizar en su contexto, llevándolo a cabo en una investigación mixta para lograr una perspectiva más amplia y profunda del problema.
3. Se invita a realizar en la misma línea de la presente investigación, pero en diferente contexto, en este caso con docentes del nivel preescolar que ejerzan en el sector público de Bucaramanga y analizar las influencias con esa muestra.
4. En efecto a la anterior recomendación, sería impactante realizar un estudio comparativo entre las actitudes frente la inclusión educativa de los docentes del sector privado en comparación a los del público, con el fin de determinar y analizar las similitudes y diferencias de los diferentes contextos.

Referencias

Anaya, F., Lastre, K, S. y Martínez, L, E. (2019, 30 de septiembre). Índices de inclusión en una i institución pública de Colombia. Revista Espacios. Vol. 40 Nº33. http://www.revistaespacios.com/a19v40n33/19403316.html.

Asamblea Nacional Constituyente. (1991, 04 de julio). La Constitución Política de La República De Colombia de 1991. https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf

Asamblea Nacional Constituyente. (1991, 20 de julio). Constitución Política de Colombia 1991.Bogotá D.C.: Asamblea Nacional Constituyente. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html

Asprilla, W., Muñoz, P., y Velásquez, H. (2018). *"Actitudes docentes frente a la Educación para la Diversidad".* [Tesis de Maestría en Psicopedagogía, Universidad Pontificia Bolivariana de Colombia]. Repositorio Institucional UPB. https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/4014/Actitudes%20Docentes%20Frente%20a%20la%20Educaci%C3%B3n%20para%20la%20Diversidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Barrio de la Puente, L. (2009). *Hacia una Educación Inclusiva para todos*. Revista Complutense de Educación, *20*(1), 13 - 31. https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A

Batsiou, S., Bebetsos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and Intention of Greek and Cypriot Primary Education Teachers towards Teaching Pupils with Special Educational Needs in Mainstream Schools. International Journal of Inclusive Education, 12(2), 201-219. doi: http://dx.doi.org/10.1080/13603110600855739

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centro de Estudios para la educación Inclusiva. Francia: UNESCO.

Borrero, R. (2012). Educación para todos y todas. Análisis del modelo educativo-social para una educación intercultural. *Educatio Siglo XXI, 30*(2), 333-364.

Bravo, L. (2013). *"Percepciones y opiniones había la educación inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica"*. [Tesis doctoral en investigación educativa, Universidad de Alicante, España]. Repositorio Institucional.

Camargo, A. (2018, 30 de septiembre). Breve reseña histórica de la inclusión en Colombia. Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad. Volumen 4, Número 4, ISSN: 2387-0907. https://www.redalyc.org/jatsRepo/5746/574660908016/574660908016.pdf

Casallo, A. (2014). *"Actitudes frente a la educación inclusiva en docente de educación inicial de zona urbana de Huancayo"*. [Tesis de Maestría en Educación con mención en educación infantil, Universidad Nacional del Centro de Perú]. Repositorio Institucional.

Castrillón, V. (2017). *"Teorías implícitas y actitudes de los docentes frente a la población con Necesidades Educativas Especiales: Una relación necesaria"*. [Tesis de Maestría en Educación, Universidad de Antioquia, Colombia]. Repositorio Institucional. https://pdfs.semanticscholar.org/e565/cf8507dad0aa67ee8d582b657fb70fed5572.pdf

Cauas (2006). Elementos para la elaboración y ejecución de un proyecto de investigación. Investigación en Ciencias Sociales. Recuperado en agosto 8 de 2006 en: http://www.ninvus.cl/

Celemin, J., Martínez, D., Vargas, C., Bedoya, M y Angel, C. (2016). Fundamentos del Programa de Educación Inclusiva de la Fundación Saldarriaga Concha. Publicaciones Fundación Saldarriaga Concha. Bogotá D.C. 41p.

Colmenero, M., y Pegalajar, M. (2017). *Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria*. Revista Electrónica de Investigación Educativa. http://redie.uabc.mx/redie/article/view/765

Congreso de Colombia. (2006, 27 de febrero). Ley 1618 de 2013. Disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685302

Congreso de Colombia. (2006, 8 de noviembre). Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial No. 46.446. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html

Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Díaz, A., y Bravo, C. (2019). *"Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la práctica y acompañamiento en la implementación de los lineamientos del Decreto 1421 del 2017 a una institución pública rural del Departamento de Santander".* [Tesis de Maestría en Educación, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia]. Repositorio Institucional UNAB. *https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/6965/2019_Tesis_Alexandra_Diaz_Pi%c3%b1eres.pdf?sequence=1&isAllowed=y*

Díaz, H., y Franco, F. (2010). *"Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico".* [Tesis de grado de la Universidad del Norte, Colombia]. Redalyc. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85316155002

Díaz, S. (2015). *"Análisis de prácticas pedagógicas y educativas de docentes que forman a estudiantes con discapacidad sensorial en dos universidades de Bucaramanga".* [Tesis de Maestría en Educación, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia]. Repositorio Institucional UNAB. https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/2307/2015_Tesis_Sonia_Patricia_Diaz_Orozco.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Díaz, S. P., Ortiz, L. y Zárate, R. (2017, 01 de septiembre). Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. Publicación 1409-4258 Vol. 21(3). doi: http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.15

Dupoux, E., Hammond, H., Ingalls, L., & Wolman, C. (2006). Teachers' attitudes toward students with disabilities in Haiti. International Journal of Special Education, 21(3),1-14. doi: http://dx.doi.org/10.1017/S1030011200022600

Eagly, A., Y., Chaiken, S. (1993). The psychology of attitudes. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich.

Echeita, Gerardo. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De nuevo "Voz y Quebranto". REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 11, núm. 2. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024005

Gairín, J. (1990). Las actitudes en educación, Un estudio sobre educación matemática. Editorial Boixareu Universitaria. https://books.google.com.co/books?id=0Ntm8RyEYnYC&pg=PA86&dq=actitudes&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjtmLnC2MnrAhVNwlkKHWEmCjcQ6AEwAHoECAAQAg#v=onepage&q=actitudes&f=false

García, J., Granados, L., Hernández, M., Lagos, N., Sanmartín, R., y Urrea, M. (2017). *"Actitudes de los maestros en formación sobre la diversidad e inclusión educativa".* [Tesis de Maestría, Universidad de Alicante de España]. Redalyc. https://www.redalyc.org/pdf/3498/349853537004.pdf

González, K. (2018). *"Evaluación de las actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la provincia de Concepción".* [Tesis de Maestría en Psicología, Universidad de Concepción de Chile]. Repositorio Institucional UDEC. http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/3046/4/Tesis_Evaluacion_de_las_actitudes_docentes.Image.Marked.pdf

González, Y., y Triana, D. (2018). *"Actitudes de los docentes frente a la Inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales".* [Tesis de grado de la Universidad de Amazonía, Colombia]. Repositorio Institucional. https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/8783/4909

Grau, C., Peirats, J., y Tarraga, R. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179441

Guerrero, D., y Rueda, L. (2017). *"Estudio Descriptivo y Comparativo sobre las Actitudes de los Docentes y su Abordaje Pedagógico frente a la Inclusión Educativa de Estudiantes con Discapacidad Auditiva de las Unidades Tecnológicas de Santander, Sede Regional Piedecuesta".* [Tesis de Maestría en Educación, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia]. Repositorio Institucional UNAB. https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/123456789/2328/2017-Tesis_Diego_Alejandro_Guerrero_Castillo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gutiérrez, P., y Uribe, E. (2018). *"Toma de conciencia frente a la inclusión educativa para el mejoramiento de la convivencia, en una institución educativa privada de Floridablanca Santander".* [Tesis de Maestría en Educación, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia]. Repositorio Institucional UNAB. https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/123456789/2460/2018_Tesis_Paula_Milena_Gutierrez.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. (6.ª ed). Mc Graw Hill Education. https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxjb250YWR1cmlhcHVibGljYTk5MDUxMHxneDo0NmMxMTY0NzkxNzliZmYw

Herrera, I., Parrilla, A., Blanco, A. y Guevara, G. (2018). La Formación de Docentes para la Educación Inclusiva. Un Reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. 12 (1), 21-38. https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100003

Huerta, J. Actitudes humanas, Actitudes sociales. Universidad de Mayores de Experiencia Recíproca. Http://umer.es/wp-content/uploads/2015/05/n47.pdf

Malhotra, N. (2004). Investigación de mercados. Un enfoque aplicado. (4a. ed.). México: Pearson Educación de México, S.A. de C.V.

Martínez, R., y Reyez, A. (2017). *"Actitud del docente ante la integración educativa de los niños con síndrome de Down a las escuelas regulares a nivel primaria".* [Tesis de Maestría Psicología Educativa, Universidad Pedagógica Nacional de México]. Repositorio Institucional. http://200.23.113.51/pdf/24043.pdf

Maxwell, J. (2015). Abc de la actitud, la condición indispensable para triunfar. (R. Acosta, trad.). V&R Editoras. https://www.academia.edu/9048597/Abc_de_la_actitud_JOHN_C_MAXWELL

Meneses, X. (2016). "Actitudes hacia la inclusión educativa en profesoras de primaria de instituciones privadas de educación básicas regular de Lima Metropolitana". [Tesis de Maestría en Psicología, Universidad de Lima, Perú]. Repositorio Institucional. http://200.11.53.159/bitstream/handle/ulima/3292/Meneses_Bustios_Ximena.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio de Educación Nacional. (2009, 9 de febrero). Decreto 366. Disposiciones generales. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=35084

Ministerio de Educación Nacional. (2017, 29 de agosto). Decreto 1421. Reglamento en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Bogotá, D.C. http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf

Ministerio de educación, salud y deporte. (enero, 2002). Revista de educación. Recuperado dehttp://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1c6b8d39-de6f-429a-9db2-67b52a1a6e63/re327-pdf.pdf

Morales, P. (2006). Medición de actitudes en psicología y educación. Universidad Pontificia Comillas de Madrid. https://books.google.com.co/books?id=bnATYNmjP0cC&lpg=PA24&dq=actitudes&hl=es&pg=PA24#v=onepage&q=actitudes&f=false

Muñoz, R. y Lezcano, F. (2012). Educación en la escuela inclusiva. Formación del profesorado y perspectivas de futuro. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (20017). A Guide for ensuring inclusion and equity in education. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000259592&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_4a9a67ea-c91b-4f1f-b37c-e9ef7360510b%3F_%3D259592spa.pdf&updateUrl=updateUrl9629&ark=/ark:/48223/pf0000259592/PDF/259592spa.pdf.multi&fullScreen=true&locale=es#%5B%7B%22num%22%3A60%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C0%2C775%2C0%5D

Parrilla, A. (2002, 01 de marzo). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. Revista de Educación. núm. 327 (2002), p. 11-29. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=246067.

Pérez, L. (1 de febrero de 2016). Praxis Inclusiva para la Atención de Necesidades Educativas Especiales en el sector rural de Bucaramanga. Praxis & Saber, Vol.7. Núm. 15, Pág. 127-145. http://dx.doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5726

Ramón, C. (2015). *"La historia de vida como base de la percepción docente acerca del concepto de inclusión educativa. Caso de estudio: Institución Educativa Oriente Miraflores del Municipio de Bucaramanga".* [Tesis de Maestría en Educación, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia]. Repositorio Institucional UNAB. https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/123456789/2211/2016_Tesis_Carlos_Jose_Ramon_Florez.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Reyes, L. (2007). La teoría de acción razonada: Implicaciones para el estudio de las actitudes. Universidad Pedagógica de Durango. Dialnet. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358919

Ritacco, M. (2011). El ejercicio de la docencia en contextos de exclusión socioeducativa en la Comunidad Autónoma de Andalucía: Dificultades y perspectivas. Voces y Silencios, Vol. 2, No. 1, 18-38, ISSN: 2215–8421. https://doi.org/10.18175/vys2.1.2011.02

Robbins, S. (2004). Comportamiento Organizacional 10ª. ed. Editorial Pearson Educación. https://books.google.com.co/books?id=OWBokj2RqBYC&lpg=PP1&hl=es&pg=PP1#v=onepage&q&f=false

Sales, A., Moliner, O., y Sanchiz, M. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 4(2). http://www.aufop.org/publica/reifp/01v4n2.asp

Serrano, R. y Camargo, L. (2011, 1 de agosto). Políticas de inclusión educativa del discapacitado, barreras y facilitadores para su implementación. Revista Facultad Nacional de Salud Pública. Vol. 29, Núm. 3. p. 289-298. http://clacso.redalyc.org/pdf/120/12021452009.pdf

Simón, C., Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En Rodríguez, H., & Torrego, L. (Coord.), Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela (pp.33-65). Madrid: Wolters Kluwer España

Torres, N. (2007, 18 de abril). Breve reseña histórica de la evolución el desarrollo del derecho a la educación. Revista Educare Vol. XII, N° 1, 83-92, ISSN:1409-42-58. https://doi.org/10.15359/ree.12-1.6

Anexos

1. Carta consentimiento informado:

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación titulada "**Actitudes de Docentes de Preescolar frente a la Inclusión Educativa en Instituciones Privadas de la Ciudad de Bucaramanga**" con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por María Fernanda Roa Muñoz, estudiante de Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, UNAB. La meta de este estudio es determinar si los factores como edad, experiencia laboral y formación académica tienen una influencia significativa en las actitudes de los docentes de preescolar frente la inclusión educativa a partir de la aplicación de la escala EAPROF.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder una encuesta de una escala actitudinal en modo virtual con la herramienta formularios de Google. Esto tomará aproximadamente 50 minutos de su tiempo. Lo que responde durante estas la encuesta quedará archivado, de modo que el investigador pueda analizar después las respuestas que usted haya seleccionado.

La participación de este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la escala serán codificadas usando un número de identificación o un seudónimo y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la escala le parece incómodas o no entendibles, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por María Fernanda Roa Muñoz. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es determinar si los factores como edad, experiencia laboral y formación académica tienen una influencia significativa en las actitudes de los docentes de preescolar frente la inclusión educativa a partir de la aplicación de la escala EAPROF.

Me han indicado también que tendré que responder escala virtualmente, lo cual tomará aproximadamente 50 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a María Fernanda Roa Muñoz al teléfono 3188247319.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para

esto, puedo contactar a María Fernanda Roa Muñoz al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante Firma del Participante

Fecha

2. Escala de actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa (EAPROF)

ESCALA DE ACTITUDES DE LOS PROFESORES HACIA LA INTEGRACIÓN/INCLUSIÓN ESCOLAR (EAPROF) con adaptaciones de algunos términos en la presente investigación

Por favor, coloque una X bajo la columna que mejor describa su acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones. (No hay respuestas correctas. Las mejores respuestas son aquellas que reflejan honestamente sus sentimientos):

Claves:

MA: Muy de acuerdo

A: De acuerdo

I: Indeciso

D: En desacuerdo

MD: Muy en desacuerdo

1. Muchas de las actividades que los profesores hacen en el aula son apropiadas para los estudiantes con discapacidad.

2. Las necesidades de los estudiantes con discapacidad pueden ser mejor atendidas en clases especiales separadas.

3. La conducta en el aula de un niño con discapacidad, generalmente, requiere más paciencia del profesor que la de un niño sin discapacidad.

4. El estar en un aula regular estimula el desarrollo académico del niño con discapacidad.

5. La atención extra que requieren los estudiantes con discapacidad irá en detrimento de los otros estudiantes.

6. La inclusión ofrece posibilidades de participación en clase, lo cual favorecerá la comprensión y aceptación de las diferencias.

7. Es difícil mantener el orden en un aula regular que contiene un niño con discapacidad.

8. Los profesores de clases regulares poseen mucha de la práctica necesaria para trabajar con estudiantes con discapacidad.

9. La conducta de los estudiantes con discapacidad es un mal ejemplo para los otros estudiantes.

10. El aislamiento de una clase especial tiene un efecto negativo en el desarrollo social y emocional de un estudiante con discapacidad.

11. El niño con discapacidad desarrollará probablemente sus capacidades escolares más rápidamente en una clase especial que en una clase regular.

12. La mayoría de los niños con discapacidad no se esfuerzan en completar sus tareas.

13. La inclusión de niños con discapacidad requerirá cambios significativos en los procedimientos de la clase regular.

14. La mayoría de los niños con discapacidad tienen un buen comportamiento en clase.

15. El contacto que tienen los estudiantes de una clase regular con estudiantes con discapacidad puede ser perjudicial.

16. Los profesores de clases regulares tienen la suficiente preparación para enseñar a los niños con necesidades especiales.

17. Los estudiantes con discapacidad monopolizarán el tiempo de profesor.

18. La inclusión del niño con discapacidad promoverá su independencia social.

19. Es probable que un niño con discapacidad exhiba problemas de conducta al ser colocado en un aula regular.

20. La enseñanza específica en función del diagnóstico es mejor que se dé en el aula de apoyo o por profesores especiales, que por profesores de aulas regulares.

21. La inclusión de los estudiantes con discapacidad puede ser beneficiosa para los estudiantes del aula regular.

22. Los niños con discapacidad necesitan que se les diga exactamente qué hacer y cómo hacerlo.

23. La inclusión es probable que tenga un efecto negativo sobre el desarrollo emocional del niño con discapacidad.

24. La aceptación de los niños con discapacidad en aulas regulares ocasiona demasiada confusión.

25. El niño con discapacidad va a ser aislado socialmente por los estudiantes de un aula regular.

26. Los padres de un niño con discapacidad no presentan mayores problemas que los de un niño sin discapacidad para los profesores.

27. La inclusión de niños con discapacidad necesitará una nueva preparación de los profesores del aula regular.

28. A los niños con discapacidad se les deben dar tantas oportunidades como sea posible para incluirlos en el aula regular.

29. Los niños con discapacidades son probables que creen confusión en el aula regular.

30. La presencia de estudiantes con discapacidad promoverán la aceptación de las diferencias por parte de los estudiantes sin discapacidad.

3. Datos estadísticos según variables de estudio

Análisis de los datos estadísticos de la pregunta 1 a la 5 de la escala EAPROF según las variables de investigación.

Variables del estudio		Muchas de las actividades que los profesores hacen en el aula son apropiadas para los estudiantes con discapacidad.	Las necesidades de los estudiantes con discapacidad pueden ser mejor atendidas en clases especiales separadas.	La conducta en el aula de un niño con discapacidad, generalmente, requiere más paciencia del profesor que la de un niño sin discapacidad.	El estar en un aula regular estimula el desarrollo académico del niño con discapacidad.	La atención extra que requieren los estudiantes con discapacidad irá en detrimento de los otros estudiantes.
Edad	Coeficiente de correlación	,110	-,014	-,031	-,067	,097
	Sig. (bilateral)	,128	,844	,653	,332	,158
	N	150	150	150	150	150
Formación académica:	Coeficiente de correlación	-,209**	-,269**	,303**	-,228**	,234**
	Sig. (bilateral)	,003	,000	,000	,001	,001
	N	150	150	150	150	150
Años de experiencia como docente	Coeficiente de correlación	-,027	-,516**	-,512**	,595**	-,617**
	Sig. (bilateral)	,707	,000	,000	,000	,000
	N	150	150	150	150	150

Análisis de los datos estadísticos de la pregunta 5 a la 10 de la escala EAPROF según las variables de investigación.

		La inclusión ofrece posibilidades de participación en clase, lo cual favorecerá la comprensión y aceptación de las diferencias.	Es difícil mantener el orden en un aula regular que contiene un niño con discapacidad.	Los profesores de clases regulares poseen mucha de la práctica necesaria para trabajar con estudiantes con discapacidad.	La conducta de los estudiantes con discapacidad es un mal ejemplo para los otros estudiantes.	El aislamiento de una clase especial tiene un efecto negativo en el desarrollo social y emocional de un estudiante con discapacidad.
Edad	Coeficiente de correlación	-,188**	-,069	,166*	,104	-,104
	Sig. (bilateral)	,007	,317	,027	,134	,131
	N	150	150	150	150	150

Formación académica:	Coeficiente de correlación	-,302**	-,180*	-,190**	,225**	-,233**
	Sig. (bilateral)	,000	,019	,007	,001	,001
	N	150	150	150	150	150
Años de experiencia como docente	Coeficiente de correlación	,649**	-,514**	,085	-,559**	,534**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,253	,000	,000
	N	150	150	150	150	150

Análisis de los datos estadísticos de la pregunta 10 a la 15 de la escala EAPROF según las variables de investigación.

		El niño con discapacidad desarrollará probablemente sus capacidades escolares más rápidamente en una clase especial que en una clase regular.	La mayoría de los niños con discapacidad no se esfuerzan en completar sus tareas.	La inclusión de niños con discapacidad requerirá cambios significativos en los procedimientos de la clase regular.	La mayoría de los niños con discapacidad tienen un buen comportamiento en clase.	El contacto que tienen los estudiantes de una clase regular con estudiantes con discapacidad puede ser perjudicial.
Edad	Coeficiente de correlación	,092	,148*	-,429**	-,095	,119
	Sig. (bilateral)	,184	,033	,000	,176	,086
	N	150	150	150	150	150
Formación académica:	Coeficiente de correlación	-,152*	-,011	,218**	-,162*	-,108
	Sig. (bilateral)	,032	,887	,002	,023	,164
	N	150	150	150	150	150
Años de experiencia como docente	Coeficiente de correlación	-,486**	-,496**	,151**,*	,544**,*	-,635**,*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,043	,000	,000
	N	150	150	150	150	150

Análisis de los datos estadísticos de la pregunta 15 a la 20 de la escala EAPROF según las variables de investigación.

		Los profesores de clases regulares tienen la suficiente preparación para enseñar a los niños con necesidades especiales.	Los estudiantes con discapacidad monopolizará n el tiempo de profesor.	La inclusión del niño con discapacidad promoverá su independenci a social.	Es probable que un niño con discapacidad exhiba problemas de conducta al ser colocado en un aula regular.	La enseñanza específica en función del diagnóstico es mejor que se de en el aula de apoyo o por profesores especiales, que por profesores de aulas regulares.
Edad	Coeficiente de correlación	,138	,035	-,206**	-,011	-,052
	Sig. (bilateral)	,069	,620	,003	,875	,453
	N	150	150	150	150	150
Formación académica:	Coeficiente de correlación	-,219**	,167*	-,282**	-,309**	,237**
	Sig. (bilateral)	,002	,020	,000	,000	,001
	N	150	150	150	150	150
Años de experiencia como docente	Coeficiente de correlación	-,018	-,500**	,664**	-,653**	-,550**
	Sig. (bilateral)	,812	,000	,000	,000	,000
	N	150	150	150	150	150

Análisis de los datos estadísticos de la pregunta 20 a la 25 de la escala EAPROF según las variables de investigación.

		La inclusión de los estudiantes con discapacidad puede ser beneficiosa para los estudiantes del aula regular.	Los niños con discapacidad necesitan que se les diga exactamente qué hacer y cómo hacerlo.	La inclusión es probable que tenga un efecto negativo sobre el desarrollo emocional del niño con discapacidad.	La aceptación de los niños con discapacidad en aulas regulares ocasiona demasiada confusión.	El niño con discapacidad va a ser aislado socialmente por los estudiantes de un aula regular.
Edad	Coeficiente de correlación	-,056	,034	,035	,007	,123
	Sig. (bilateral)	,424	,638	,622	,921	,077

	N	150	150	150	150	150
Formación académica:	Coeficiente de correlación	,072	-,193**	-,212**	-,215**	-,092
	Sig. (bilateral)	,334	,007	,003	,002	,196
	N	150	150	150	150	150
Años de experiencia como docente	Coeficiente de correlación	,576**,*	-,133	-,616**,*	-,605**	-,546**,*
	Sig. (bilateral)	,000	,065	,000	,000	,000
	N	150	150	150	150	150

Análisis de los datos estadísticos de la pregunta 25 a la 30 de la escala EAPROF según las variables de investigación.

		Los padres de un niño con discapacidad no presentan mayores problemas que los de un niño sin discapacidad para los profesores.	La inclusión de niños con discapacidad necesitará una nueva preparación de los profesores del aula regular.	A los niños con discapacidad se les deben dar tantas oportunidades como sea posible para incluirlos en el aula regular.	Los niños con discapacidades son probables que creen confusión en el aula regular.	La presencia de estudiantes con discapacidad promoverá la aceptación de las diferencias por parte de los estudiantes sin discapacidad.
Edad	Coeficiente de correlación	,269**	,052	-,148*	,032	-,150*
	Sig. (bilateral)	,000	,495	,038	,651	,035
	N	150	150	150	150	150
Formación académica:	Coeficiente de correlación	,172*	,202**	-,241**	,201**	1,000
	Sig. (bilateral)	,026	,005	,001	,006	
	N	150	150	150	150	150
Años de experiencia como docente	Coeficiente de correlación	-,406**	,163*	-,524**	,637**,*	
	Sig. (bilateral)	,000	,030	,000	,000	
	N	150	150	150	150	