



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Maestría en Educación con mención en Desarrollo del Pensamiento

TEMA:

**Educación inclusiva: perspectivas de los padres de familia
de estudiantes con y sin discapacidad**

Trabajo de titulación previo a la
obtención del título de Magister en
Educación con mención en
Desarrollo del Pensamiento

Autora: Lcda. Lucia Carolina Seade Mejía.

C.I.: 010442819-8

Directora: PhD. Ximena Monserrath Vélez Calvo.

C.I.: 010160137-5

Cuenca – Ecuador

22-07-2019

RESUMEN

Los padres de familia son elementos claves en la Educación Inclusiva. Por lo tanto, se argumenta que actitudes positivas de estos, desempeñan un papel importante en la implementación exitosa de la inclusión en el escenario escolar. El objetivo de este estudio fue examinar las actitudes que presentan los padres de familia hacia la educación inclusiva y las variables relacionadas con sus actitudes. Mediante un estudio de corte transversal prolectivo. Los resultados muestran que la mayoría de padres de familia tienen actitudes positivas hacia la inclusión de alumnos con algún tipo de discapacidad. Se encuentran varias variables relacionadas con las actitudes como el tipo de escuela y el año de educación básica encuestado; en cuanto a los padres se encontró que los siguientes factores tienen implicación en las actitudes, tales como ser padre o madre, la edad de los padres, el nivel de educación, el estatus socioeconómico y si el niño tiene o no discapacidad. Concluimos con la idea de que a pesar de las buenas actitudes de los padres mostradas en este estudio, la cultura inclusiva es bastante nueva en nuestro contexto, por lo tanto se necesita un mayor empoderamiento hacia esta por parte de todos los actores educativos.

Palabras claves: Actitudes. Educación inclusiva. Escuela primaria. Padres de familia.

ABSTRACT

Parents are a key component for Inclusive Education. Therefore, it is mentioned which positive attitudes perform an important role in a successful implementation of Inclusion within an educational stage. Our goal was to analyse the attitude of parents toward Inclusive Education, as well as the variables related to their behaviour. Through a prolective cross-sectional study. Results show that most parents have a positive attitude referring to the Inclusion of students with any special needs. Many variables have been found connected to attitudes, such as the type of family and the school grades. Regarding to parents, the following factors have been found: being a father or mother, their age, their level of education, social and economical status, and if there is a child with special needs. It concludes with the idea that the inclusive culture is quite new in our context, therefore a greater empowerment towards this is needed by all the educational actors.

Keywords: Attitude. Inclusive education. Primary school. Parents.

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO | 5 |
| 1.1. Educación Inclusiva..... | 6 |
| 1.2. La educación inclusiva desde la realidad de Latinoamérica y del Ecuador | 10 |
| 1.3. Los padres de familia como agentes en el proceso de inclusión..... | 14 |
| 1.4. Actitudes de los padres de familia hacia la educación inclusiva..... | 16 |
| CAPÍTULO II: TRABAJO EMPÍRICO | 26 |
| 2.1. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS..... | 27 |
| 2.2. MÉTODO..... | 29 |
| 2.2.1. Diseño..... | 29 |
| 2.2.2. Participantes..... | 29 |
| 2.2.3. Instrumentos | 32 |
| 2.2.4. Procedimiento | 34 |
| 2.3. RESULTADOS..... | 35 |
| 2.3.1. Medias | 35 |
| 2.3.1.1. Medias globales del cuestionario N.1 | 36 |
| 2.3.1.2. Medias globales del cuestionario N.2 | 37 |
| 2.3.1.3. Medias globales del cuestionario N.3 | 38 |
| 2.3.2. Comparación..... | 40 |
| 2.3.2.1. Comparación de la variable: tipo de escuela. | 41 |
| 2.3.2.1.1. Comparación de la variable: tipo de escuela, del cuestionario N.1 | 41 |
| 2.3.2.1.2. Comparación de la variable: tipo de escuela, del cuestionario N.2 | 44 |
| 2.3.2.1.3. Comparación de la variable: tipo de escuela, del cuestionario N.3 | 46 |
| 2.3.2.2. Comparación de la variable: año de educación encuestado. | 48 |
| 2.3.2.2.1. Comparación de la variable: año de educación encuestado, del cuestionario N.1..... | 48 |
| 2.3.2.2.2. Comparación de la variable: año de educación encuestado, del cuestionario N.2..... | 51 |
| 2.3.2.2.3. Comparación de la variable: año de educación encuestado, del cuestionario N.3..... | 53 |
| 2.3.2.3. Comparación de la variable: relación con el niño..... | 56 |
| 2.3.2.3.1. Comparación de la variable: relación con el niño, del cuestionario N.1 | 56 |
| 2.3.2.3.2. Comparación de la variable: relación con el niño, del cuestionario N.2 | 59 |
| 2.3.2.3.3. Comparación de la variable: relación con el niño, del cuestionario N.3..... | 61 |
| 2.3.2.4. Comparación de la variable: rango de edad de los padres. | 64 |
| 2.3.2.4.1. Comparación de la variable: edad de los padres, del cuestionario N.1 | 64 |
| 2.3.2.4.2. Comparación de la variable: edad de los padres, del cuestionario N.2 | 67 |
| 2.3.2.4.3. Comparación de la variable: edad de los padres, del cuestionario N.3 | 69 |
| 2.3.2.5. Comparación de la variable: nivel de educación de los padres..... | 72 |
| 2.3.2.5.1. Comparación de la variable: nivel de educación de los padres, del cuestionario N.1..... | 72 |
| 2.3.2.5.2. Comparación de la variable: nivel de educación de los padres, del cuestionario N.2..... | 77 |
| 2.3.2.5.3. Comparación de la variable: nivel de educación de los padres, del cuestionario N.3..... | 80 |
| 2.3.2.6. Comparación de la variable: estatus socioeconómico de los padres. | 84 |
| 2.3.2.6.1. Comparación de la variable: estatus socioeconómico de los padres, del cuestionario N.1..... | 84 |
| 2.3.2.6.2. Comparación de la variable: estatus socioeconómico de los padres, del cuestionario N.2..... | 91 |

| | |
|---|------------|
| 2.3.2.6.3. Comparación de la variable: estatus socioeconómico de los padres, del cuestionario N.3 | 96 |
| 2.3.2.7. Comparación de la variable: padres de niños con y sin discapacidad..... | 103 |
| 2.3.2.7.1. Comparación de la variable: niño con o sin discapacidad, del cuestionario N.1 | 103 |
| 2.3.2.7.2. Comparación de la variable: niño con o sin discapacidad, del cuestionario N.2 | 105 |
| CAPÍTULO III: DISCUSIÓN, CONCLUSIÓN Y RECOMENDACIONES | 108 |
| 3.1. Discusión | 109 |
| 3.2. Conclusiones..... | 118 |
| 3.3. Recomendaciones | 119 |
| REFERENCIAS | 121 |
| ANEXOS..... | 138 |

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Lucía Carolina Seade Mejía, en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Educación inclusiva: perspectivas de los padres de familia de estudiantes con y sin discapacidad", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 22 de julio de 2019.



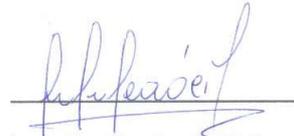
Lucía Carolina Seade Mejía

C.I: 010442819-8

Cláusula de Propiedad Intelectual

Lucía Carolina Seade Mejía "Educación inclusiva: perspectivas de los padres de familia de estudiantes con y sin discapacidad", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 22 de julio de 2019.



Lucía Carolina Seade Mejía

C.I: 010442819-8

*A Javier, Mariana,
Ricardo, Renata, Zoila y Bertha.*

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi enorme gratitud a la directora de esta investigación, la Dra. Ximena Vélez Calvo, pues sin ella este trabajo no hubiese sido una realidad, gracias por tu enorme generosidad, por compartir conmigo tu experiencia y conocimiento, gracias Xime por siempre estar.

Gracias a los padres de familia participantes en este estudio; a los directivos y docentes de las escuelas participantes.

Gracias a mis profesores Mgst. Freddy Cabrera y Mgst. Ángel Japón quienes estuvieron al frente de esta maestría.



Universidad de Cuenca

INTRODUCCIÓN



Universidad de Cuenca

La educación inclusiva es un movimiento a nivel mundial, que en el transcurso de los últimos años ha ido ganando mayor protagonismo, especialmente desde que en la proclamación de Salamanca en 1994 se la declaró como el mejor medio para brindar educación en un sistema ordinario, dejando de lado las diferencias individuales y sociales de los estudiantes (UNESCO, 1994).

El sistema educativo en el Ecuador, desde hace aproximadamente 10 años, se encuentra en un proceso de cambio, implementado nuevas reformas, garantizando el acceso a todos al sistema educativo, sin discriminación alguna (LOEI, Registro Oficial, 2011).

La educación inclusiva debe brindar la oportunidad de aprender a convivir con nuestros pares, evitando la segregación y haciendo lo justo y equitativo, apoyados en la participación de todos los actores educativos (Roldán y Holland, 2011). Los padres de familia, al ser parte de los actores educativos son un apoyo fundamental en este desafío (Bazán, Sánchez y Castañeda, 2007). Por tanto, apoyándonos en las palabras de García (2003), los padres tienen una meta común e ineludible en la educación de sus hijos, pues la familia es el espacio donde el ser humano se transforma en persona.

En la elaboración del estado del arte para esta investigación, se hizo una recopilación de artículos científicos, publicados en revistas indexadas, y de tesis doctorales que traten sobre educación inclusiva y actitudes hacia este modelo, realizadas en nuestro contexto; encontrando muy pocas investigaciones rigurosas; es por esto que para la presente investigación nos hemos planteado los siguientes objetivos:

- Analizar la forma en la que es percibida la educación inclusiva por los padres de familia de niños escolares con y sin discapacidad.



- Realizar una revisión teórica profunda de la participación de los padres en la educación inclusiva. Recoger y sistematizar los estudios respecto a estos dos aspectos.
- Desarrollar el estudio con una muestra de 900 padres de familia de escuelas públicas y privadas.
- Analizar y discutir las percepciones de los padres en función de variables sociodemográficas.

Con respecto a los principales resultados de esta investigación, se hace énfasis en las actitudes positivas que mostraron los padres de familia participantes, además de las inquietudes que estos tienen sobre el desarrollo emocional de los niños, la instrucción individual y los servicios disponibles en las escuelas.

Finalmente, se hace una breve síntesis de cómo está estructurada esta investigación:

- Marco teórico:
 - Educación inclusiva.
 - La educación inclusiva desde la realidad de Latinoamérica y el Ecuador.
 - Los padres de familia como agentes en el proceso de inclusión.
 - Actitudes de los padres de familia hacia la educación inclusiva.
- Trabajo empírico:
 - Justificación y objetivos.
 - Método:
 - Diseño.
 - Participantes.
 - Instrumentos.
 - Procedimiento.
 - Resultados.



Universidad de Cuenca

- Discusión, conclusiones y recomendaciones.
- Referencias y anexos.



CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO



1.1. Educación Inclusiva

En el año de 1998, se reportaba que, a nivel mundial aproximadamente 40 de los 116 millones de niños con discapacidad están fuera de la escuela y únicamente, un 2% de los niños con esta condición concluyen sus estudios (PNUD, 1998). Un reporte más actual pone en evidencia que los datos de los niños que no asisten a la escuela son imprecisos, pero que se estima que 19 millones de los 58 millones de los niños con discapacidad, no asisten a la escuela (Saebones, Bieler, Baboo, Banham, Singal, Howgego y Dansie, 2015).

En este escenario, la Educación Inclusiva y sus siglas (EI) según autores como Sancho y Álvarez (2013), surge como respuesta para disminuir la exclusión y según Loreman (2009), este modelo es consecuencia de la expansión de la educación y de los cambios en los proyectos educativos principales cambios sociales ocurridos a fines del siglo XX.

Hace 30 años, aproximadamente, el concepto de EI aparece en el contexto internacional, en la Conferencia Mundial de Jomtiem (1990), donde se plantea que la EI busca satisfacer las necesidades más básicas de los aprendizajes, teniendo en cuenta que todas las personas tienen este derecho.

En el transcurso de este tiempo, la EI ha tenido una evolución positiva, pasando desde etapas que acomodan a los estudiantes con necesidades educativas o con discapacidad en aulas de educación regular (integración), hasta lograr una reestructuración del sistema escolar según las necesidades de cada uno de los alumnos (inclusión) (Rico, 2010).

Hoy en día la EI es el gran desafío que enfrentan los sistemas escolares en todo el mundo, pues, centros de educación inicial, escuelas, colegios y universidades se ven



Universidad de Cuenca

inmersos en los desafíos que implican los procesos inclusivos con el fin de ofrecer una educación sin exclusiones, una educación para todos.

Varios autores discuten con respecto a los conceptos de EI. Por ejemplo Barrio de la Puente (2009), manifiesta que la EI rechaza toda forma de exclusión fomentado y generando la participación para lograr un aprendizaje igualitario.

Echeita y Sandoval (2007) plantean que la EI, es un proceso de organización y análisis que permiten reestructurar las prácticas educativas y el reconocimiento de las barreras para la eliminación de las mismas. La EI se refiere a un valor con igual importancia para todo el estudiantado, busca una educación de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante, posibilita a los centros educativos atender a la diversidad del alumnado y genera respuestas con estrategias pedagógicas adecuadas que promuevan este aprendizaje de calidad (Echeita, 2008).

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la educación inclusiva es un proceso que da respuesta a la diversidad de los alumnos, reduciendo la exclusión desde la educación. Implica modificaciones en contenidos, estrategias, metodología y enfoques capaces de cubrir las necesidades de todos los estudiantes y la convicción de que es responsabilidad de la escuela educar a todos los niños (UNESCO, 2009).

Booth y Ainscow (2000), precisan que la EI se refiere a una aspiración y a un valor igual de importante para todo el alumnado que se encuentra estudiando en aulas de educación regular, sin perder de vista a los grupos con mayor vulnerabilidad (estudiantes con discapacidad, minorías étnicas e hijos de migrantes). Booth y Ainscow (2002), manifiestan tres dimensiones que garantizan y son la base para la EI, los que son analizadas en el *Index for Inclusion*:



1. *La Cultura Inclusiva*: su fin es crear vínculos, espacios de participación y reflexión dirigidos hacia la comunidad, involucrando a docentes, estudiantes y familias a largo del proceso, mediante la generación de espacios de diálogo y resolución de problemas.
2. *Prácticas inclusivas*: que promueven la participación de los estudiantes en todas las actividades que la escuela realice, buscando métodos que permitan que los estudiantes con algún tipo de discapacidad trabajen en un modelo de educación para todos.
3. *Las políticas inclusivas*: que buscan la organización del sistema escolar con el fin de cumplir con el proyecto institucional inclusivo que permita responder a la diversidad.

Verdugo (2009), plantea que la EI es la manera en que la educación responde a la diversidad de sus alumnos. Promueve el cambio del sistema educativo para adaptarse a los alumnos; donde el docente y la familia son un apoyo y facilitador del aprendizaje.

Para Blanco (2008), la EI es igualdad y justicia; es un derecho que para algunos alumnos ha sido negado. Está basada en la diversidad y considera a cada estudiante como un ser diferente de capacidades y necesidades que deben ser aprovechadas para conseguir una educación de calidad, potencializando las fortalezas de cada persona. Es un sistema flexible, en la que todos son beneficiarios de una educación de calidad por medio de actividades educativas adecuadas a las necesidades y capacidades de cada estudiante (Stainback y Stainback, 2007).

En algunos países, se considera que la EI es un enfoque para atender a los niños con capacidades diferentes dentro de aulas de educación regular; mientras que a nivel mundial, sin embargo, cada vez se lo ve más ampliamente como una reforma que apoya y acoge la diversidad entre todos los estudiantes (UNESCO, 2005).



En la mayoría de los casos, los argumentos que apoyan la EI se centran en los beneficios académicos y sociales que los niños con NEE tienen cuando se los coloca en aulas de educación regular (Leyser y Kirk, 2007). Paradójicamente, los argumentos en contra de la educación inclusiva se centran en: la intimidación, el rechazo y la baja autoestima (Freeman y Alkin, 2000).

Para Raimers (2003) los factores que influyen en el éxito de la EI son:

- *La disponibilidad del docente:* una posición positiva de liderazgo por parte del maestro, tiene resultados exitosos en la EI.
- *El desarrollo académico y social en el aula inclusiva:* en la mayoría de los casos, los argumentos que apoyan la inclusión se centran en los beneficios académicos y sociales que los niños con discapacidades acumulan cuando se los coloca entre los compañeros sin discapacidad.
- *Actitud y conocimiento de padres de familia:* las percepciones positivas de los padres de familia es uno de los factores integrales que influyen en el proceso de inclusión y para determinar el éxito de los niños en clases inclusivas. Las actitudes de los padres hacia la escuela a la que asiste su hijo influyen en el nivel de participación de la familia, así como en su capacidad para negociar y comunicarse con el personal escolar.

En el proceso de EI, existen obstáculos que influyen directamente sobre la accesibilidad, disponibilidad y adaptabilidad a la educación. Los obstáculos más sobresalientes son: la falta de recursos, el considerar a la discapacidad como un fenómeno homogéneo, la poca capacitación docente, las barreras físicas y actitudinales, la falta de sensibilización e información sobre la temática de la discapacidad, el nivel de prejuicio contra las personas con discapacidad, la violación a sus derechos, la falta de



presupuesto para eliminar las barreras, los recursos insuficientes para generar respuestas educativas, la limitada cobertura de escuelas inclusivas, la escasez de servicios de educación especial, la dificultad de acceder a la escuela y la falta de adaptación del sistema educativo de las personas con discapacidad y sus familias (Crosso, 2014).

Analizando todos los conceptos anteriormente mencionados, la EI, es un proyecto educativo que busca eliminar la exclusión. Es consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad cultural, a la diversidad sexual y la diversidad funcional. Parte de la creencia de que la educación es un derecho y es la base de una sociedad más justa y equitativa. Las escuelas de educación regular con una orientación inclusiva son el medio eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, construir una sociedad inclusiva y lograr la educación para todos.

1.2. La educación inclusiva desde la realidad de Latinoamérica y del Ecuador

Más de mil millones de personas viven en todo el mundo con algún tipo de discapacidad (Días, 2017). Según el Banco Mundial (2009), en Latinoamérica y el Caribe, aproximadamente, el 11% de la población posee algún tipo de discapacidad. La desigualdad social y económica de esta parte del planeta, coloca a este grupo de personas en una condición de mayor vulnerabilidad.

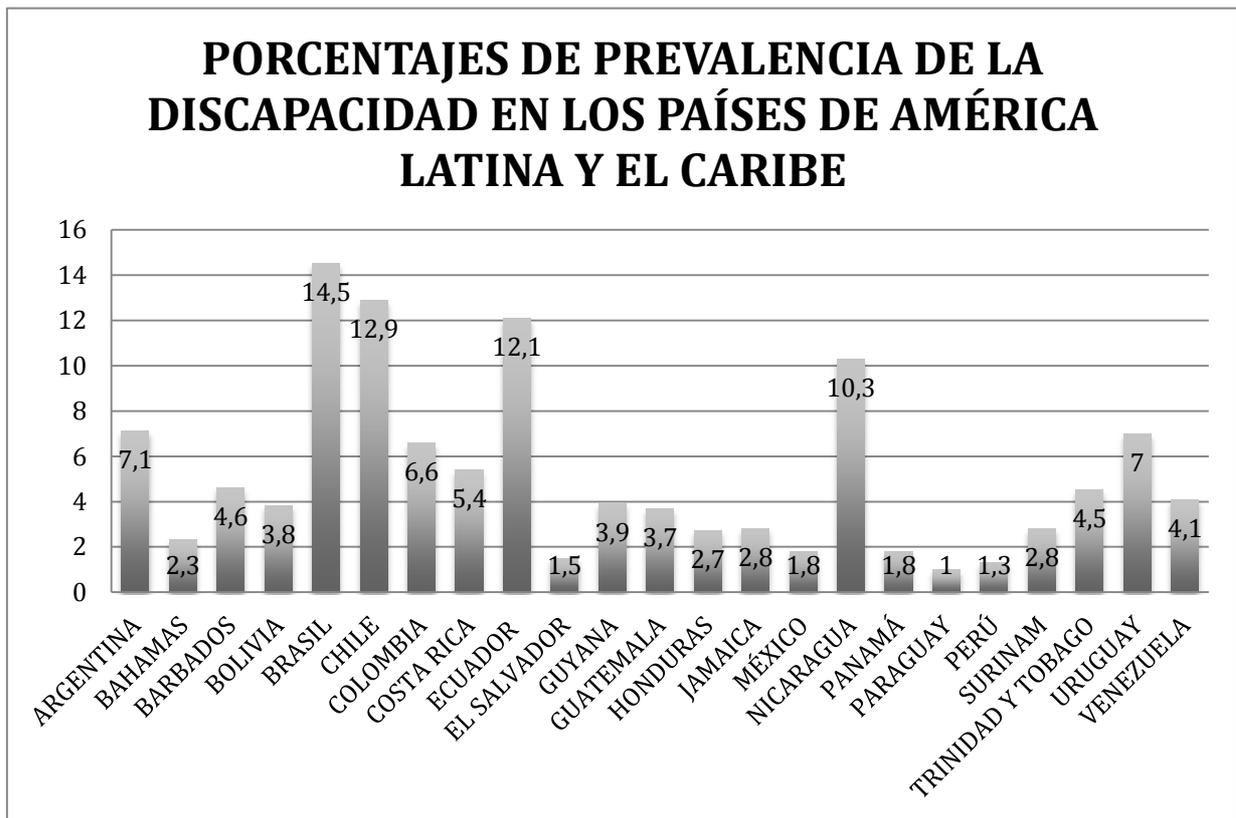
El informe mundial sobre la discapacidad del año 2011 , manifiesta que la prevalencia de personas con discapacidad en América Latina varía de un país a otro,

pudiendo ser por problemas de salud, factores ambientales o de otra índole, como catástrofes naturales, accidentes, hábitos alimenticios, etc. (OMS, 2011).

De acuerdo a los datos del Banco Mundial (2009), el 28% de niños, en América Latina, con algún tipo de discapacidad son parte del sistema educativo y éstos, cuando entran, suelen ser excluidos en poco tiempo.

La Figura 1 presenta la prevalencia de la discapacidad en varios países de América Latina y el Caribe.

Figura 1. Prevalencia de la discapacidad en Latinoamérica y el Caribe (Samaniego, 2009).



A finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI, en Latinoamérica, se observó que un numeroso grupo de niños sin discapacidad no tenían acceso a la educación, y que la mayoría de niños con discapacidad seguían excluidos del sistema educativo. Por lo tanto, incluir a todos los niños al sistema educativo, se convirtió en uno de los



principales objetivos de desarrollo del milenio (Espíndola y León, 2002).

Todo esto ha llevado que en años más recientes, las leyes nacionales de los países de Latinoamérica, entre estos el Ecuador, que hablan del derecho a la educación de niños, jóvenes y adultos con discapacidad, asuman paulatinamente una concepción inclusiva, tratando de superar la discriminación, aunque en muchos casos eso aún no ocurra y en otros se hayan dado respuestas que mas bien son ambigüas (Crosso, 2014).

La EI es uno de los temas principales que ocupa la agenda política educativa en Latinoamérica, que en las últimas décadas ha tenido grandes transformaciones. Para construir una mejor sociedad, es necesario avanzar hacia una educación más justa e inclusiva, que brinden una educación de calidad (Blanco, 2006). En Latinoamérica, como en cualquier parte del mundo, el acceso al sistema educativo, es un derecho. Muchos estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) están incluidos en el sistema educativo regular sin tener una plena participación en las actividades educativas ni en el currículo, excluidos del aprendizaje, recibiendo una educación mediocre y poco pertinente a sus necesidades (Braslavsky y Cosse, 2018).

En Latinoamérica aún no se asume por completo la complejidad que representa la EI pues existen vacíos entre lo práctico y lo teórico, aunque con una diferencia: los países de esta región están de acuerdo y convencidos de que la EI es la clave y vía de desarrollo definitivo de la educación (Rico, 2010).

En Ecuador, la integración educativa surge en los años 90 misma que posteriormente da paso a la EI. En estos mismos años se crean proyectos y programas, además de capacitaciones docentes sobre la atención a estudiantes con NEE (Echeverría y Morales, 2014). En el año 2006, el gobierno trabajó, para que las políticas de estado protejan los derechos educativos de las personas con discapacidad (Vicepresidencia de la República del Ecuador, 2011).



Los cambios significativos en la EI en el Ecuador, se dan entre los años 2007 – 2013 en la vicepresidencia de Lenín Moreno Gracés. En 2008 se declara a la EI como política pública, ejecutándose proyectos que mejoren la calidad de vida de las personas con discapacidad, dando nuevas oportunidades y mejorando su estilo de vida. Tanto así, que hasta el año 2014 la población con discapacidad incluida al sistema educativo ecuatoriano se encontraban cerca de las 300 000 personas (CONADIS, 2014).

Con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), en el 2011, se incorpora legalmente al sistema educativo regular a las personas con algún tipo de discapacidad, exigiendo que las escuelas y colegios planteen un currículo adaptado a cada uno de estos estudiantes, que eliminen todo tipo de barreras, que capaciten constantemente al profesorado y que implemente becas a niños con NEE cuya condición económica así lo amerite (Registro Oficial No 417, 2011).

Un año más tarde, se aprueba la Ley Orgánica de Discapacidades (Registro Oficial No 796, 2012). En esta ley constan algunos principios claves para la EI: priorizar la participación de personas con discapacidad en el campo educativo, trabajar en la prevención de la discapacidad, la detección a tiempo y velar por sus derechos y los de sus familias. La EI, actualmente se ve respaldada por las unidades de apoyo a la inclusión (UDAI), que brinda apoyo a los alumnos con discapacidad mediante el seguimiento de casos, proyectos educativos y la elaboración de adaptaciones curriculares (Ministerio de Educación, 2017).

En el Ecuador, el acceso a la educación varía según el tipo y grado de discapacidad. La mayoría de matrículas se centran de primero a séptimo de Educación General Básica (EGB), sin embargo, sólo el 10% de estudiantes con discapacidad acaba la educación secundaria (Crosso, 2014).



Según el último censo realizado en el Ecuador, los niños y jóvenes con discapacidad que debían ser parte del sistema educativo es de 247 987, sin embargo sólo 253 personas asistieron a programas de inclusión y 1745 a escuelas de educación especial (Samaniego, 2009).

1.3. Los padres de familia como agentes en el proceso de inclusión

La comunidad educativa está conformada por cuatro agentes principales: docentes, directivos, estudiantes y padres de familia, quienes perciben de manera diferente el proceso educativo (Jadue, Galindo y Navarro, 2005). Esta percepción se ve influenciada, principalmente, por dos factores: las expectativas respecto a la escuela y las experiencias previas (Vélez-Calvo, 2017).

En un estudio realizado por Echeita y Simón (2007) se encuentra que el apoyo de los padres de familia en el proceso educativo, hacen que la EI se vuelva más sencilla, además de generar cambios rápidos que facilitan y aseguran este proceso, brindando una educación de calidad (Briss y Muñoz, 2010).

La perspectiva de los padres de familia es un elemento clave en investigaciones relacionadas con la EI, pues como ya se mencionó con anterioridad, ellos son una pieza fundamental del entorno educativo (Jadue et al., 2005).

Seade, Vélez y Peñaherrera (2016) manifiestan que pocas veces los padres de familia se encuentran completamente inmersos en la educación de sus hijos, ocasionando una delicada situación que compromete el progreso de una eficiente



enseñanza provista de valores que siempre un hogar provee.

Es completamente necesario que los padres de familia, o representantes, en el caso de que así lo fuera, estén inmersos en el proceso de inclusión educativa, tenga o no su hijo algún tipo de discapacidad. De esta manera se garantiza el respaldo absoluto en el desarrollo académico y formativos (Bolívar, 2006).

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), en el registro oficial N. 417 manifiesta que los padres o representantes legales deben:

- Garantizar que el estudiante asista normal y regularmente a la escuela, durante el periodo de educación obligatoria.
- Realizar seguimientos en cuanto al aprendizaje del estudiante, apoyarlo y atender a los llamados y requerimientos de docentes y autoridades del centro educativo.
- Participar en la evaluación docente.
- Respetar las normas de convivencia planteadas por el centro educativo.
- Brindar un ambiente adecuado de aprendizaje dentro de casa.
- Ser parte de las actividades extracurriculares, para de esta manera complementar el desarrollo físico y emocional del niño.
- Apoyar constantemente al niño, de manera creativa y constructiva, especialmente cuando exista dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Participar en el cuidado físico de la escuela, sin que ello implique gastos económicos.
- Ser un sujeto activo en la aplicación permanente de las garantías y derechos constitucionales.



Padres de familia de niños con algún tipo de discapacidad manifiestan su preocupación respecto a la poca información de cómo reforzar las actividades escolares en casa; además de cómo incentivar la participación de los niños, dentro y fuera de la escuela (Seade et al., 2016). Además manifiestan que sus hijos no son acogidos de la mejor manera en las escuelas de educación regular, que existe escasa comunicación con la planta docente y que en algunos casos sus hijos están estigmatizados en la escuela (Fernández, Fiuxa y Zabalza, 2013; Kearny, 2014). En familias donde existe un hijo con algún tipo de discapacidad, les es difícil afrontar el rechazo de la sociedad, en general, por el posible desconocimiento de las capacidades únicas que cada persona con discapacidad posee y puede desarrollar en su ámbito escolar o laboral (Seade, 2016).

Leal (2006), manifiesta que los padres de familia de niños escolares sin discapacidad pueden tener actitudes negativas, que pueden o no favorecer el proceso inclusivo. Padres de familia con actitudes positivas influyen de manera positiva en el proceso de EI (Graells, 2000).

1.4. Actitudes de los padres de familia hacia la educación inclusiva

Los padres son un pilar fundamental en el proceso de EI, por ello como promotores de la educación de sus hijos, la propuesta inclusiva requiere de sus aportes importantes y necesarios con el fin de mejorarla y comprenderla.

Las actitudes de los padres han sido menos investigadas que la de otros agentes educativos (Muñoz, 2011), siendo estas un factor clave en el proceso de EI (Vélez-



Calvo, 2017). Varios estudios sobre EI hacen énfasis en las actitudes, pues al parecer estos sentimientos, creencias, estilos, modelos mentales y conductas tienen un peso importante en este proceso (Valdés, Martín y Sánchez, 2009).

Tárraga, Grau y Peirats (2013) definen a las actitudes como una disposición o habilidad hacia un aspecto concreto (persona, idea o pensamiento). Parte de las actitudes son los componentes cognitivos, afectivos y conductuales. En efecto, las actitudes son instancias que predisponen y conducen sobre realidades; representan una recopilación personal que distingue las percepciones y pensamientos, facilitando la adaptación de la persona al entorno que la rodea (Sallán, 1991).

Las actitudes positivas de los padres de familia hacia el proceso inclusivo, al igual que el interés y apoyo, están estrechamente ligados al éxito escolar de sus hijos (Valdés et al., 2009). Estudios revelan que existe una relación directamente proporcional entre éxito escolar y actitudes de los padres de familia de niños con o sin discapacidad, a mejores actitudes, mejor éxito escolar (Martínez, 2010). Las actitudes de los padres de familia hacia la EI según Cervini, Dary y Quiroz (2014) se agrupan en cuatro campos de acción:

1. *Con el maestro:* la actitud hacia el maestro tiene que ser de confianza y respeto, de tal manera que no se dude en solicitar ayuda cuando se la necesite. Estudios han demostrado que los profesores dan mayor atención a los estudiantes cuyos padres muestran mejores actitudes y se preocupan del progreso de sus hijos. En la EI, el profesor es el mejor aliado de los padres.
2. *En la escuela:* en la EI, es de suma importancia que los padres tengan un vínculo directo con la escuela, por ejemplo asistiendo a todos los programas organizados por la escuela (reuniones, conferencias, actos deportivos y



culturales, etc.). Además es importante que contribuyan al proceso inclusivo con retroalimentación positiva, evitando críticas inoportunas.

3. *En el hogar:* es necesario que desde casa se muestren actitudes positivas hacia la educación, la escuela y el respeto a la diversidad, convirtiendo a la casa en un espacio que propicie el aprendizaje.
4. *Con los hijos:* la comunicación padres – hijos es una pieza clave en la EI. Es necesario que los hijos comenten diariamente, con sus padres, lo que ocurrió en la escuela, así los padres se vincularán más con el proceso educativo de sus hijos. Esta comunicación fomenta positivamente el progreso educativo.

Avramidis (2002) revisa las actitudes de los profesores hacia la EI, mostrando algunos factores que también influyen en las actitudes de los padres hacia la EI:

- *El tipo de discapacidad:* se muestra mejores actitudes cuando la discapacidad es leve, sensorial y física. Por otro lado cuando la discapacidad es más profunda y compleja, las actitudes empeoran.
- *El género:* mujeres muestran mejores actitudes que los varones.
- *Experiencias previas:* personas jóvenes o con menos experiencia muestran mejores actitudes; sin embargo la cercanía a niños con discapacidad mejora las actitudes.
- *Formación académica:* personas con estudios universitarios muestran mejores actitudes.

El autor también manifiesta que las actitudes pueden mejorar si evidencian que los niños se encuentran a gusto en la escuela.

Leal (2006) investigó las actitudes hacia la EI en un grupo de padres españoles; los resultados muestran que los padres (varones) de niños compañeros de estudiantes



Universidad de Cuenca

con discapacidad tienen mejores actitudes hacia la discapacidad, sin embargo, manifiestan que el retraso académico de los niños con discapacidad ocasiona un retraso en el aprendizaje de sus hijos; mientras que las madres presentaron actitudes más optimistas pero recalcando la falta de preparación del profesorado como un factor que complica el éxito de los niños incluidos

En otra revisión sobre este tema de Sánchez y Robles (2015), muestra que los padres valoran los procesos inclusivos porque piensan que un buen aprendizaje se da entre pares de niños con y sin discapacidad, pero que la relación con niños con discapacidad no tiene nada que ver con que sus hijos pierdan sus capacidades de aprendizaje. Estos padres también consideran que existen fuertes prejuicios hacia los estudiantes con discapacidad pues aún se les considera como torpes, ignorantes, incapaces, incompetentes, reforzando los estigmas hacia la discapacidad y afectando notoriamente la participación de los estudiantes con discapacidad en la comunidad educativa (Rueda y Miranda, 2002).

Para muchos de los padres, que muestran mejores actitudes, los mejores beneficios que proporciona la EI son los emocionales y sociales (Afolabi, 2014).

Para finalizar este capítulo, hacemos una recopilación de investigaciones, cuyos objetivos principales enmarcan las actitudes de padres de familia hacia la EI. Ver en la tabla 1.



Tabla 1
Estudios de actitudes de padres de familia hacia la EI.

| Autor/es (año) | Objetivo | Muestra | Hallazgos | Metodología |
|-----------------------|---|---------------------------|---|---------------------|
| Afolabi (2014) | Analizar y explicar la interacción entre la participación de los padres, la ecología escolar y el éxito académico del alumno. | 3800 padres. | Los hallazgos revelan una relación fuerte y significativa entre la participación de los padres y el rendimiento académico. Las creencias, expectativas y experiencias de los padres son ingredientes importantes que respaldan mejores resultados de aprendizaje para los niños. | Método cuantitativo |
| Avramidis (2002) | Analizar los factores que influyen en las actitudes hacia la educación inclusiva. | Revisión de 31 artículos. | Los hallazgos revelan que los principales factores que influyen en las actitudes hacia la educación inclusiva son: el tipo de discapacidad, el género, las experiencias previas y la formación académica. | Revisión teórica |
| Beauregard (2011) | Explorar las prácticas adoptadas por los padres de niños con necesidades educativas cuando sus hijos se integraron en clases inclusivas en la escuela primaria. | 11 padres. | Los resultados mostraron que estas prácticas eran interdependientes. Las intenciones que subyacen a cualquier práctica pueden variar dependiendo de los padres, del mismo modo que cualquier intención se puede representar en una variedad de prácticas. Se identificaron factores individuales y ambientales que influyen en las prácticas. | Método mixto |
| Chen (2016). | Investigar el pensamiento y | 16 padres. | Se descubrió que, aunque la mayoría de los padres poseían una | Método |



las actitudes sobre la educación inclusiva.

comprensión concreta de la educación inclusiva, la escasa implementación del aprendizaje en aulas regulares, así como el clima poco favorable a la discapacidad en la sociedad externa, les hacía sentir constantemente las dolorosas brechas de exclusión que se ven en la práctica. Sin embargo, expresaron unánimemente su determinación de incluir a sus hijos en aulas regulares en función de que sus hijos disfruten de una vida independiente y honorable en el futuro. Los padres también enumeraron una serie de estrategias mentales y pragmáticas para enfrentar los desafíos que enfrentan sus hijos en las aulas regulares, especialmente la estigmatización severa de los administradores de la escuela, compañeros, maestros y otros miembros del equipo escolar.

Chmiliar (2009).

Examinar las perspectivas de los interesados en la educación inclusiva 12 padres.

Los resultados de esta investigación ilustran que cada participante en el aula inclusiva experimenta la inclusión de una manera diferente y tiene una perspectiva diferente. Existen similitudes y diferencias importantes en las perspectivas según el género de los padres. La consideración de las perspectivas de las partes interesadas en el aula inclusiva puede ayudar a identificar las barreras para la inclusión, proporcionar información sobre que estrategias en el aula inclusiva son y no son efectivas y proporcionar una base para debatir cómo se pueden usar estas percepciones para mejorar los servicios en las clases inclusivas.

Método cualitativo: estudio de caso



| | | | | |
|--|---|---------------------------|---|---------------------|
| Damianidou (2013). | Examinar las relaciones actuales entre el hogar y la escuela con respecto a padres de niños con discapacidad. | 6 padres. | Existen relaciones de poder desiguales, que parecen obstaculizar la inclusión. Los padres confirmaron que la comunicación ineficaz, las actitudes de los docentes hacia la discapacidad y las relaciones problemáticas entre el hogar son una barrera para la educación inclusiva. | Método cuantitativo |
| Doménech y Moliner (2013). | Analizar las concepciones y creencias de las familias sobre el modelo de educación inclusiva. | 33 padres. | Los padres de niños con discapacidad generalmente están más de acuerdo con la educación inclusiva que los padres de niños sin discapacidad, Los padres de los niños con discapacidad manifiestan que la inclusión beneficia más en lo social que en lo académico. | Método cuantitativo |
| Dupasquier (2011). | Analizar los factores que influyen en la percepción de la educación inclusiva. | 66 padres. | Se encontró que la mayoría de los padres tenían una percepción positiva hacia la educación inclusiva. Los padres de adolescentes muestran mejores actitudes. | Método cuantitativo |
| Falkmer, Anderson, Joosten y Falkmer (2015). | Revisar los estudios de niños con Autismo para analizar las percepciones de los padres hacia los entornos escolares integradores. | Revisión de 28 artículos. | Los datos revelaron que los padres percibían que los maestros desempeñaban un papel vital en la inclusión de sus hijos con Autismo. La escuela se consideró importante para crear un entorno que permitiera la inclusión, en particular a través de relaciones positivas con los compañeros, la prevención de la intimidación y la ayuda del personal de apoyo. | Revisión teórica |



| | | | | |
|--|---|--------------|--|---------------------|
| Gasteiger, Klicpera, Gebhardt y Schwab (2013). | Comparar las experiencias de los padres entre la educación inclusiva y la educación especial. | 840 padres. | Los resultados mostraron un alto grado de satisfacción con la escolarización, pero hubo diferencias marcadas entre las evaluaciones de los padres según el grado de dificultades de aprendizaje y el tipo de escuela. En general, muchos padres de niños en clases inclusivas estaban satisfechos con la educación de sus hijos en comparación con los padres de los niños que estaban en escuelas especiales. El análisis de las causas del descontento mostró que los padres insatisfechos habían elegido el tipo de escuela en condiciones menos favorables y una gran parte de ellos todavía no está convencida de esta modalidad educativa. | Método cuantitativo |
| Kalyva, Georgiadi y Tsakiris (2007). | Explorar las actitudes de los padres griegos en una escuela primaria | 338 padres. | Los padres tenían más actitudes positivas hacia la inclusión que las madres. Sin embargo, las madres en general estaban más dispuestas que los padres a comprometerse a sí mismas y a sus hijos en la interacción con un niño con NEE. Los padres de niños que no se identificaron con NEE tenían una actitud positiva general hacia la inclusión. Los padres de niños pequeños, tienen mejor actitud que los padres de adolescentes. | Método cuantitativo |
| Latas (2002) | Realizar una revisión teórica de artículos con el fin de examinar el compromiso de los padres en la defensa de la educación | 71 artículos | Los resultados mostraron que se destaca la manera en la que algunos padres de niños con discapacidades recurren a su capital cultural y económico para negociar los derechos educativos de sus hijos. El acceso a la educación inclusiva para estudiantes con discapacidades | Revisión teórica |



inclusiva como un sitio donde los significados construidos de la discapacidad y la crianza de niños con discapacidad se negocian mutuamente.

está vinculado con el privilegio socioeconómico.

| | | | | |
|-------------------------------------|---|------------|--|---------------------|
| Moreno, Aguilera, y Saldana (2008). | Analizar las preferencias de los padres de niños con TEA con respecto a las escuelas. | 60 padres. | La satisfacción general de los padres fue alta sin importancia del género. Sin embargo, los padres de entornos segregados estaban menos satisfechos. Los resultados parecen indicar que los recursos y la formación docente, determinan la percepción positiva de los padres. | Método cuantitativo |
| Moreno, Jaén, Navío y Moreno (2015) | Investigar el clima de aceptación del alumnado con discapacidad y el sistema de provisión de los servicios, recursos y apoyos existentes en los centros que escolarizan al alumnado con discapacidad. | 27 padres | Los resultados mostraron que la mayoría de los participantes apoyan a la educación inclusiva y la perciben como beneficiosa, pero al mismo tiempo revelan que se requiere mejorar las condiciones bajo las cuales se desarrolla el proceso, prestando especial atención a los recursos y apoyos, así como a la formación específica en discapacidad del profesorado. | Método cuantitativo |
| Seade et al (2016) | Analizar los efectos de la sensibilización sobre inclusión en la forma que esta es percibida por los padres de | 28 padres. | El cambio que se percibe por parte de los padres en cuanto a la percepción hacia la inclusión, parece estar influenciado por el proceso de sensibilización y reflexión. | Método cuantitativo |



familia de un
centro de
educación
inicial en
Cuenca–
Ecuador.

| | | | | |
|-------------------------|---|-----------|---|---------------------|
| Vélez y González (2017) | Analizar las diferencias en las actitudes de padres de familia y si éstas están influenciadas por variables como estudios realizados, género, profesión, conocimiento de las dificultades, etc. | 48 padres | Los hallazgos muestra que Los familiares que tienen actitudes más positivas hacia la inclusión de niños y niñas con NEE son los padres y madres cuyos estudios son superiores. Hay una actitud más positiva en aquellos padres que llevan sus hijos a colegios privados frente a aquellos que llevan sus hijos a colegios concertados. Hay tendencia a que las actitudes más positivas sean por parte de las mujeres. | Método cuantitativo |
|-------------------------|---|-----------|---|---------------------|



CAPÍTULO II: TRABAJO EMPÍRICO



2.1. Justificación y objetivos

Las transformaciones en el sistema educativo tiene que ser una prioridad en nuestra sociedad, pues estas pueden decidir el futuro de un país. Es necesario innovar elementos que van desde aspectos curriculares hasta elementos sociales que por medio de un modelo inclusivo desarrollen habilidades de pensamiento crítico y promuevan la presencia, aprendizaje y participación de todos.

El sistema educativo en el Ecuador atraviesa por un proceso de cambio e implementación de reformas producto de la publicación de su actual normativa, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Este referente legal, garantiza el acceso a todos y todas al sistema educativo, así como la movilidad y la permanencia sin discriminación de ningún tipo (LOEI, Registro Oficial, 2011).

No obstante, la oportunidad para que se den estos cambios, requiere la participación de: directivos, docentes, estudiantes y padres de familia.

El ejercicio de transformar sistemas educativos clásicos en sistemas educativos incluyentes en países europeos han evidenciado que para obtener grandes promedios de logro educativo, se debe afrontar la desigualdad subyacente que causa una pendiente social marcada en el logro educativo (Wilkinson y Pickett, 2010). Los padres de familia son una parte fundamental de este desafío, pues la familia es el principal componente socializador de cambios (Lopez, Palacio y Nieto, 2007). Pérez (1988) expresa que la familia es el medio más importante en la formación de la personalidad y socialización de la persona; es la primera escuela, donde el niño descubre las formas más elementales de la vida social.

Es por esto que para el presente estudio se han planteado los siguientes objetivos:



- Analizar la forma en la que es percibida la educación inclusiva por los padres de familia de niños escolares con y sin discapacidad.
- Realizar una revisión teórica profunda de la participación de los padres en la educación inclusiva. Recoger y sistematizar los estudios respecto a estos dos aspectos.
- Desarrollar el estudio con una muestra de 900 padres de familia de escuelas públicas y privadas.
- Analizar y discutir las percepciones de los padres en función de variables sociodemográficas.

Esta investigación generó una serie de aportes. Por un lado analizó las actitudes de los padres de familia, un elemento clave en este proceso, pues pueden contribuir, o por lo contrario, ser un obstáculos para la EI. En la elaboración del estado del arte, se revisaron investigaciones sobre EI realizadas en nuestro país, encontrando varias sobre actitudes del profesorado, sin embargo se encontraron muy pocas sobre actitudes de padres de familia, por lo que creemos que esta investigación es un aporte en este ámbito también.

Esta investigación ofreció información importante que nos permita comprender al sistema educativo ecuatoriano como un sistema heterogéneo, que hasta la actualidad ha sido poco estudiado, tratando además de mirar los procesos de inclusión desde diferentes ángulos, en este caso padres de familia, para plantear discusiones y reflexiones en cuanto a los desafíos que la EI implica.



2.2. Método

2.2.1. Diseño

La presente investigación es de corte transversal, prolectivo realizado con una muestra intencional.

2.2.2. Participantes

Apoyándonos en la idea de Green y Mercer (2001) quienes sugieren que en investigación educativa los participantes o la comunidad debe interpretarse en todos los escenarios educativos posibles; la población con la que se realizó la presente investigación fueron padres y madres de familia de estudiantes que asisten a seis escuelas (tres escuelas públicas y tres escuelas privadas) de la ciudad de Cuenca (Ecuador).

En el Ecuador, el sistema educativo está organizado en tres niveles: *inicial* (hasta los 5 años de edad), *básico* (preparatoria: primero de EGB, elemental: segundo, tercero y cuarto de EGB, media: quinto, sexto y séptimo de EGB y superior: octavo, noveno y décimo de EGB), *bachillerato* (primero, segundo y tercero de bachillerato) (Ley Orgánica de Educación Registro Oficial No 754, 2012).

La investigación se realizó con padres de familia de estudiantes matriculados en segundo y cuarto de educación básica elemental y sexto de educación básica media del año lectivo 2017 – 2018, para de esta manera evitar que el sesgo de la información no sea amplio, evitando de esta manera que se subestimen los resultados.

La muestra final fue de 973 padres de familia, de los cuales 20,1% fueron padres, 71,4% madres y 8,4% otros familiares. La mayoría de los participantes se encontraron en un rango de edad de 30 a 39 años (47,3%). Con respecto al nivel de



educación el 30% han terminado la educación primaria, el 29,3% son bachilleres, el 20,5% han terminado la educación superior, el 17% poseen una maestría y el 2,2 tienen estudios doctorales. En cuanto al estatus socioeconómico, la mayoría de los participantes perciben un salario básico correspondiente a \$386 (23,1%). Con respecto al tipo de escuela, (55,2%) padres de familia pertenecen a escuelas públicas y (44,8%) a escuelas privadas. El 15,8% tienen un hijo con algún tipo de discapacidad. Con respecto al nivel de educación, (33,5%) fueron padres de niños de segundo de EGB; (29,2%) de cuarto de EGB y (37,3%) de sexto de EGB. Estos datos se los pueden encontrar en las tablas 2, 3 y 4 respectivamente

Tabla 2
Datos de la escuela

| Variables | N | % |
|------------------------------|-----|------|
| <i>Tipo de escuela</i> | | |
| Pública | 537 | 55,2 |
| Privada | 436 | 44,8 |
| Total | 973 | 100 |
| <i>Año de EGB encuestado</i> | | |
| Segundo de básica | 326 | 33,5 |
| Cuarto de básica | 284 | 29,2 |
| Sexto de básica | 363 | 37,3 |
| Total | 973 | 100 |

Tabla 3
Datos de los padres

| Variables | N | % |
|------------------------------------|-----|------|
| <i>Relación con el niño</i> | | |
| Padre | 196 | 20,1 |
| Madre | 695 | 71,4 |
| Otro | 82 | 8,4 |
| Total | 973 | 100 |
| <i>Rango de edad de los padres</i> | | |
| 20 – 29 años | 245 | 25,2 |
| 30 – 39 años | 460 | 47,3 |
| 40 – 49 años | 234 | 24 |



| | | |
|--|-----|------|
| > de 50 años | 34 | 3,5 |
| Total | 973 | 100 |
| <i>Nivel de educación de los padres</i> | | |
| Ninguno | 2 | 0,2 |
| Primaria | 301 | 30,9 |
| Bachiller | 285 | 29,3 |
| Superior | 199 | 20,5 |
| Máster | 165 | 17 |
| PhD | 21 | 2,2 |
| Total | 973 | 100 |
| <i>Estatus socioeconómico de los padre</i> | | |
| Bono de subsidio familiar | 106 | 10,9 |
| \$200 | 131 | 13,5 |
| \$386 (salario básico) | 225 | 23,1 |
| \$500 | 108 | 11,1 |
| \$800 | 100 | 10,2 |
| \$1000 | 101 | 10,4 |
| \$1500 | 63 | 6,5 |
| \$2000 | 58 | 6,0 |
| > de \$2000 | 81 | 8,3 |
| Total | 973 | 100 |

Tabla 4
Datos del hijo

| Variables | N | % |
|---|-----|------|
| <i>El niño que está participando en este estudio tiene discapacidad</i> | | |
| Si | 154 | 15,8 |
| No | 819 | 84,2 |
| Total | 973 | 100 |

Como manifiestan Leung y Minkler (2004), la búsqueda de la variedad de opiniones a través de la participación de los diversos actores implicados (en nuestro caso, padres de familia de centros públicos y privados) muestra el esfuerzo que toda la comunidad educativa ha puesto para democratizar al máximo la producción del conocimiento y dar la mayor validez posible a los resultados de esta investigación.



2.2.3. Instrumentos

Para este estudio se utilizaron tres cuestionarios que analizan constructos que se complementan para el cumplimiento del objetivo de este estudio. A los cuestionarios se les realizó una adaptación cultural y de expresiones. En esta adaptación participaron dos docentes de educación primaria, dos docentes universitarios expertos en el tema, dos padres de familia de niños con discapacidad y dos padres de familia de niños sin discapacidad.

- a) *Cuestionario N.1 Evaluating Inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives, (Evaluación de la Inclusión: un examen de los puntos de vista de padres de familia y de los factores que influyen en sus perspectivas), de Leyser y Kirk (2007) (Anexo 1).* La finalidad de esta herramienta, es conocer los pensamientos y las opiniones de los padres de familia con respecto a la EI. Está conformada por 18 preguntas, organizados en una escala de Likert de cinco puntos que va desde uno (muy de acuerdo) al cinco (muy en desacuerdo). Las preguntas consultan los puntos de vista sobre la inclusión, por ejemplo, la EI ayuda a que los niños con discapacidad se sientan mejor y confíen en sí mismos; o que, en la EI, los niños sin discapacidad aprendan más a cerca de las diferencias. Los análisis de fiabilidad de la encuesta original muestran un Alfa de Cronbach de ,70 y el análisis de Alfa de Cronbach resultante para este estudio es de ,834. Esta herramienta fue aplicada a padres de familia de niños con y sin discapacidad. En este cuestionario, 8 de los 18 ítems están codificados de forma inversa, de tal manera que las calificaciones altas pueden ser interpretadas como favorables a la inclusión.



b) **Cuestionario N.2 *My thinking on the scale of inclusive education, (Mi pensamiento sobre la educación inclusiva)* de Kalyva et al., (2015) (Anexo 2).**

El cuestionario explora las actitudes de los padres de familia de niños de primaria hacia la discapacidad y cómo la inclusión influye en la dinámica del aula y en las prácticas generales de enseñanza, por ejemplo, consulta si los padres permitirían que sus hijos se sienten en el mismo escritorio con un niño con discapacidad o que jueguen con un niño con discapacidad durante los recreos. La herramienta está conformada por 8 preguntas, organizados en una escala de Likert de cinco puntos que va desde uno (muy de acuerdo) al cinco (muy en desacuerdo). Los coeficientes de confiabilidad Alfa de Cronbach del cuestionario original fueron de ,730 y el análisis de Alfa de Cronbach resultante para este estudio es de ,814. Fue aplicada a padres de familia de niños con y sin discapacidad. El cuestionario no presenta preguntas codificadas de forma inversa.

c) **Cuestionario N.3 *Escala de opinión de los padres sobre la educación inclusiva de Cardona, Herrero y Vallés (2006)* (Anexo 3).**

La finalidad del cuestionario es conocer las actitudes de padres de niños con discapacidad incluidos en aulas regulares, el sistema de provisión de los servicios, los recursos y apoyos existentes en los centros que escolarizan al alumnado con discapacidad, así como su satisfacción con los apoyos y servicios brindados por la escuela. por ejemplo, se consulta a los padres si el niño se encuentra a gusto en la escuela y si la institución está seriamente comprometida con la educación de los niños con discapacidad. Está compuesta por 20 preguntas; se utilizó una escala tipo Likert de cinco puntos que va desde uno (muy de acuerdo) al cinco (muy en desacuerdo). Los coeficientes de confiabilidad Alfa de Cronbach del



cuestionario original fueron de ,790 y el análisis de Alfa de Cronbach resultante para este estudio es de ,871. Este cuestionario no presenta ítems codificados de forma inversa. Fue aplicado únicamente a padres de niños con discapacidad.

2.2.4. Procedimiento

Una vez que estuvieron listos los tres cuestionarios, se seleccionaron las instituciones educativas. Se elaboraron los respectivos oficios pidiendo a las instituciones seleccionadas, la participación en este estudio. Con estos documentos, se visitaron las instituciones seleccionadas, se mantuvo una entrevista personal con los directores y coordinadores del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) donde se les explicó el propósito de la investigación y el procedimiento a seguir. Los directores de los centros escolares y los coordinadores del DECE, revisaron previamente los cuestionarios.

Una vez que se autorizó la realización del estudio, se planificaron las fechas para la aplicación de las encuestas. A cada estudiante se envió en su cuaderno de deberes o agenda.

Los cuestionarios llevaron el respectivo consentimiento informado (Anexo 4), en el cual se explicó el propósito del estudio y el procedimiento a seguir para la devolución de la herramienta. En la carta de consentimiento informado, también, se informó el carácter confidencial que tendrá toda la información proporcionada y la participación voluntaria en esta investigación, protegiendo así la privacidad y estimulando a los padres de familia a proporcionar respuestas reales sobre el tema investigado (Alreck y Settler, 1995).



Tras recibir los cuestionarios, se acreditó la colaboración de las seis escuelas y a los padres de familia mediante un certificado entregado a la dirección de cada escuela.

2.3. Resultados

Se asignaron siete categorías de clasificación a los grupos participantes. Cada uno de los grupos, fueron subdivididos en diferentes subclases.

Con respecto a la escuela: tipo de escuela y año de educación encuestado.

Con respecto a los datos de los padres: relación con el niño, rango de edad de los padres, nivel de educación de los padres y estatus socioeconómico de los padres.

Con respecto a los datos del niño: si tiene o no discapacidad.

Posteriormente se compararon las puntuaciones obtenidas en cada una de las categorías.

Cuando las categorías tuvieron más de dos clases, se aplicó un MANOVA para determinar diferencias entre medias por ejemplo en la variable nivel de educación, donde los grupos son de segundo, cuarto y sexto de EGB. Cuando existieron sólo dos clases, como en el caso de la variable “tipo de escuela”, se aplicó un ANOVA univariado.

2.3.1. Medias

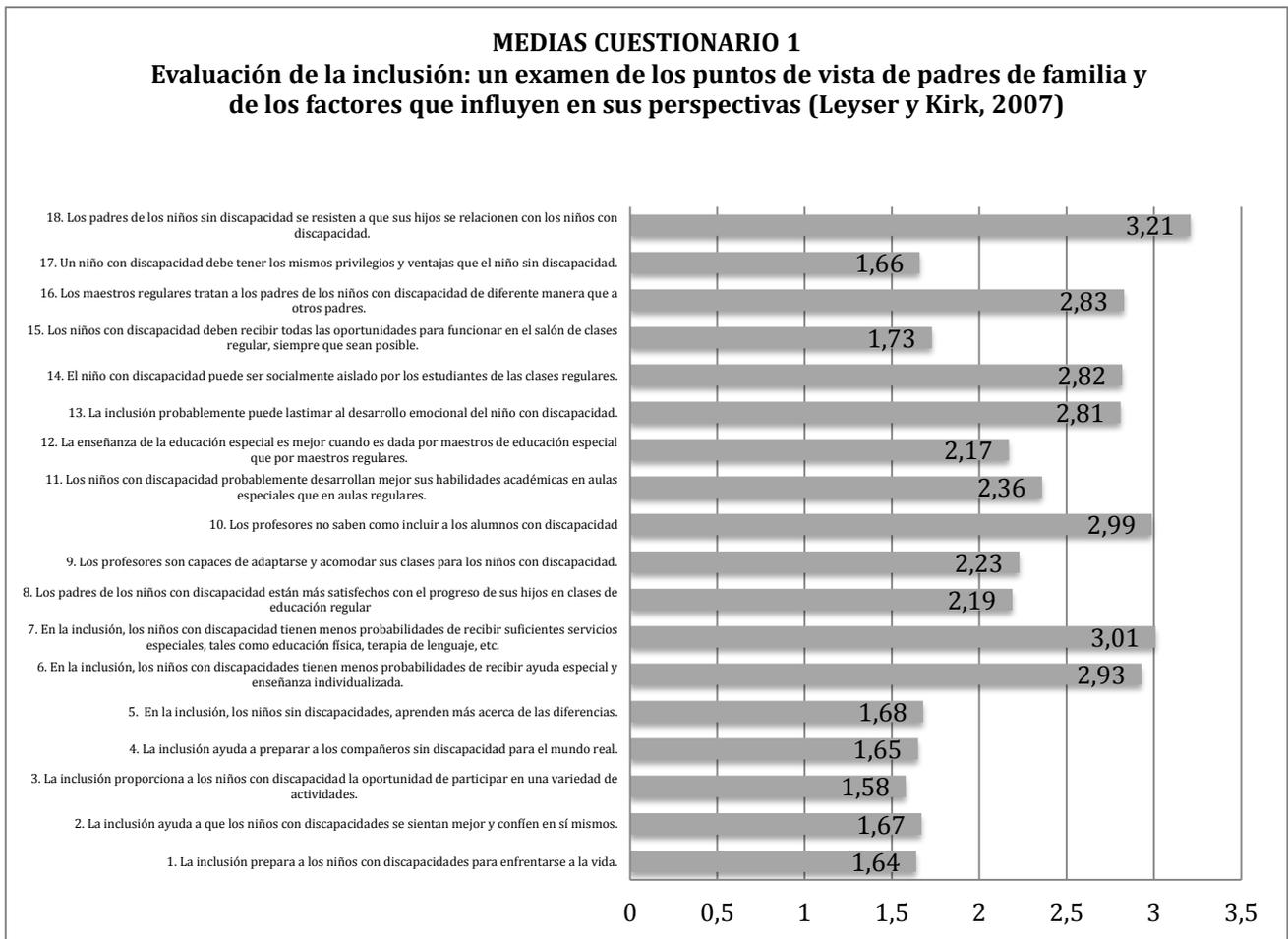
A continuación se presentan las medias globales de cada uno de los cuestionarios aplicados. La información de las medias con sus respectivas desviaciones típicas para cada cuestionario, se encuentran en el Anexo 5, 6 y 7 respectivamente.



2.3.1.1. Medias globales del cuestionario N.1

El descriptivo de las medias del cuestionario N.1 Evaluación de la inclusión: un examen de los puntos de vista de padres de familia y de los factores que influyen en sus perspectivas (Leyser y Kirk, 2007) desarrollado por todos los padres de familia participantes (N=973) presenta los siguientes resultados. (Figura 2)

Figura 2. Medias globales cuestionario N.1



Según la estructura del cuestionario N.1; la respuesta al ítem dos implicaba una actitud “de acuerdo”, lo que al parecer sería la tendencia en este grupo de estudio.

En este punto, es necesario aclarar que las respuestas más bajas (uno) implican una actitud favorable hacia el proceso de inclusión y una respuesta más alta (cinco) implica una actitud desfavorable hacia la inclusión. Por ejemplo, si se consulta si



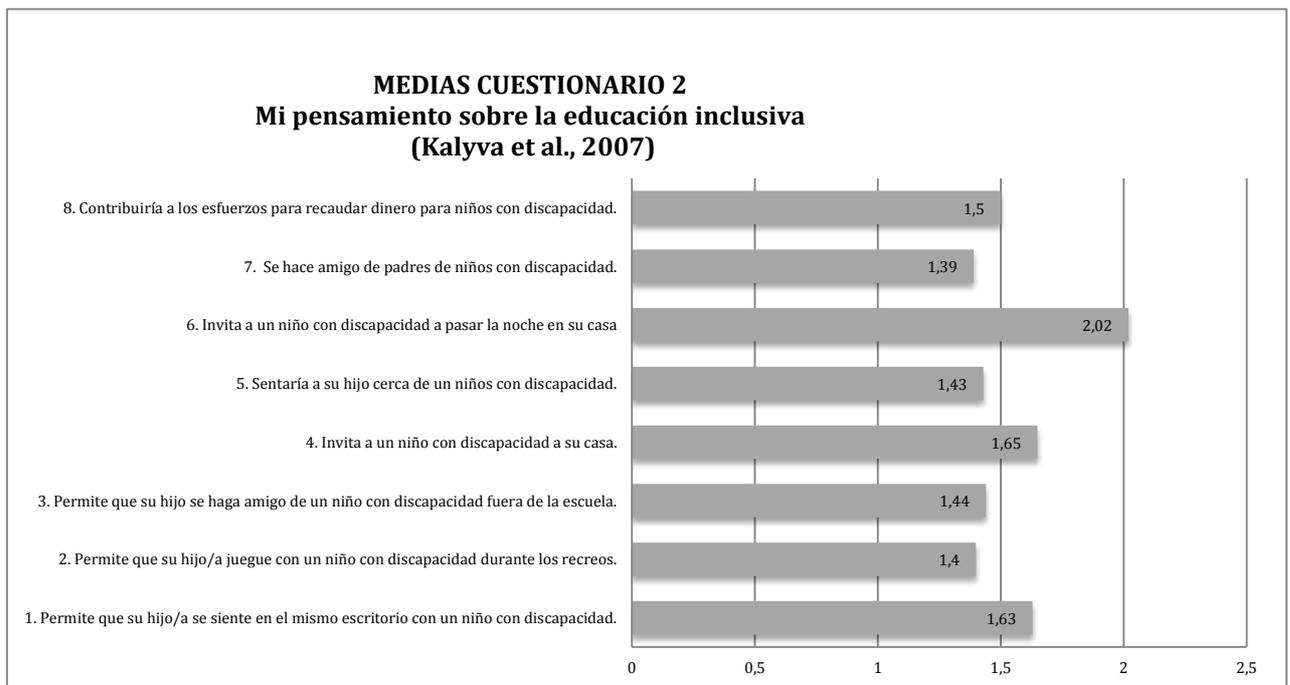
inclusión ayuda a que los niños con discapacidades se sientan mejor y confíen en sí mismos, en medida que esta pregunta se acerque más a cinco, que es el máximo valor, de la escala Likert, la respuesta de la muestra es estar en desacuerdo con lo consultado y por lo tanto mostrar una percepción negativa hacia el proceso de inclusión.

En conclusión, puntajes más bajos muestran una percepción más positiva al tema consultado y puntajes más altos una percepción más negativa.

2.3.1.2. Medias globales del cuestionario N.2

El descriptivo de las medias del cuestionario N.2; Mi pensamiento sobre la educación inclusiva (Kalyva et al., 2007) desarrollado por todos los padres de familia participantes (N=973) presenta los siguientes resultados. (Figura 3)

Figura 3. Medias globales cuestionario N.2





Según la estructura del cuestionario N.2; la respuesta al ítem uno y al ítem dos que implican una actitud “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, respectivamente; al parecer sería la tendencia en este grupo de estudio.

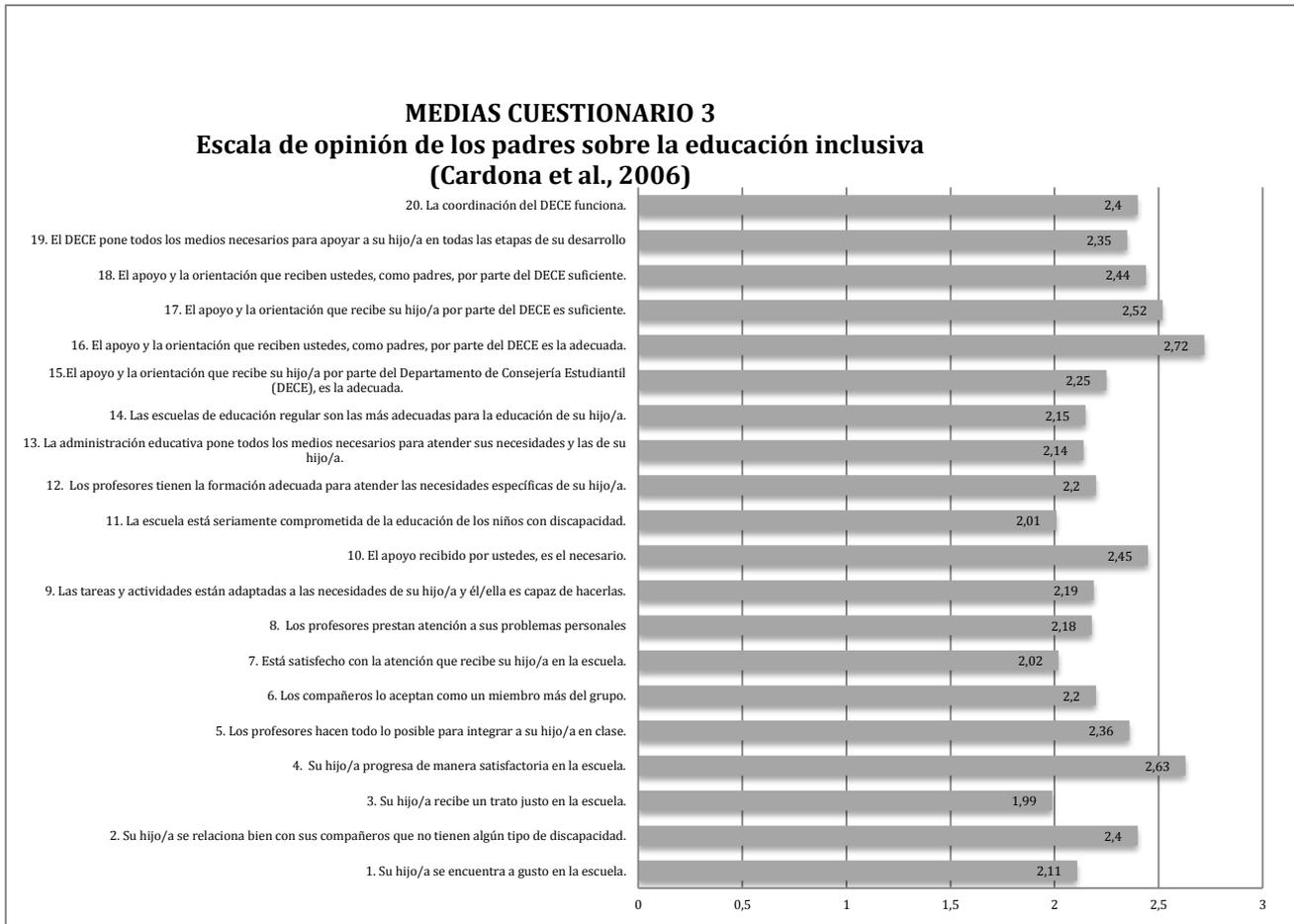
Es necesario aclarar que las respuestas más bajas (uno) implican una actitud favorable hacia el proceso de inclusión y una respuesta más alta (cinco) implica una actitud desfavorable hacia la inclusión. Por ejemplo, si se consulta si usted permite que su hijo/a juegue con un niño con discapacidad durante los recreos, en medida que esta pregunta se acerque más a cinco, que es el máximo valor, de la escala Likert, la respuesta de la población es estar en desacuerdo con lo consultado y por lo tanto mostrar una percepción negativa hacia el proceso de inclusión.

En conclusión, puntajes más bajos muestran una percepción más positiva al tema consultado y puntajes más altos una percepción más negativa.

2.3.1.3. Medias globales del cuestionario N.3

El descriptivo de las medias del cuestionario N.3; Escala de opinión de los padres sobre la educación inclusiva (Cardona et al., 2006) desarrollado por los padres de familia de niños con discapacidad incluidos en aulas de educación regular (N=154) presenta los siguientes resultados. (Figura 4)

Figura 4. Medias globales cuestionario N.3



Según la estructura del cuestionario N.3; la respuesta al ítem dos implicaba una actitud “de acuerdo”, lo que al parecer sería la tendencia en este grupo de estudio.

En este punto, es necesario aclarar que las respuestas más bajas (uno) implican una actitud favorable hacia el proceso de inclusión y una respuesta más alta (cinco) implica una actitud desfavorable hacia la inclusión. Por ejemplo, si se consulta si su hijo/a se encuentra a gusto en la escuela, en medida que esta pregunta se acerque más a cinco, que es el máximo valor, de la escala Likert, la respuesta de la población es estar en desacuerdo con lo consultado y por lo tanto mostrar una percepción negativa hacia el proceso de inclusión.

En conclusión, puntajes más bajos muestran una percepción más positiva al tema consultado y puntajes más altos una percepción más negativa.



2.3.2. Comparación

Como ya se mencionó anteriormente, para comparar las distintas variables (tipo de escuela, año de educación encuestado, relación con el niño, edad de los padres, nivel de educación de los padres, estatus socioeconómico, si el niño tiene o no discapacidad), se aplican ANOVAS Y MANOVAS, respectivamente. Estudios realizados por Vélez-Calvo (2017) y Leiser y Kirk (2007) utilizaron este tipo de estadísticos para comparar preguntas desarrolladas con escala Likert.

Para facilitar la lectura de los resultados, la información se presenta a través de figuras. Los datos estadísticos de los resultados (grados de libertad, η^2_p y p valor) se encuentra detallado en una tabla adjunta a cada figura.

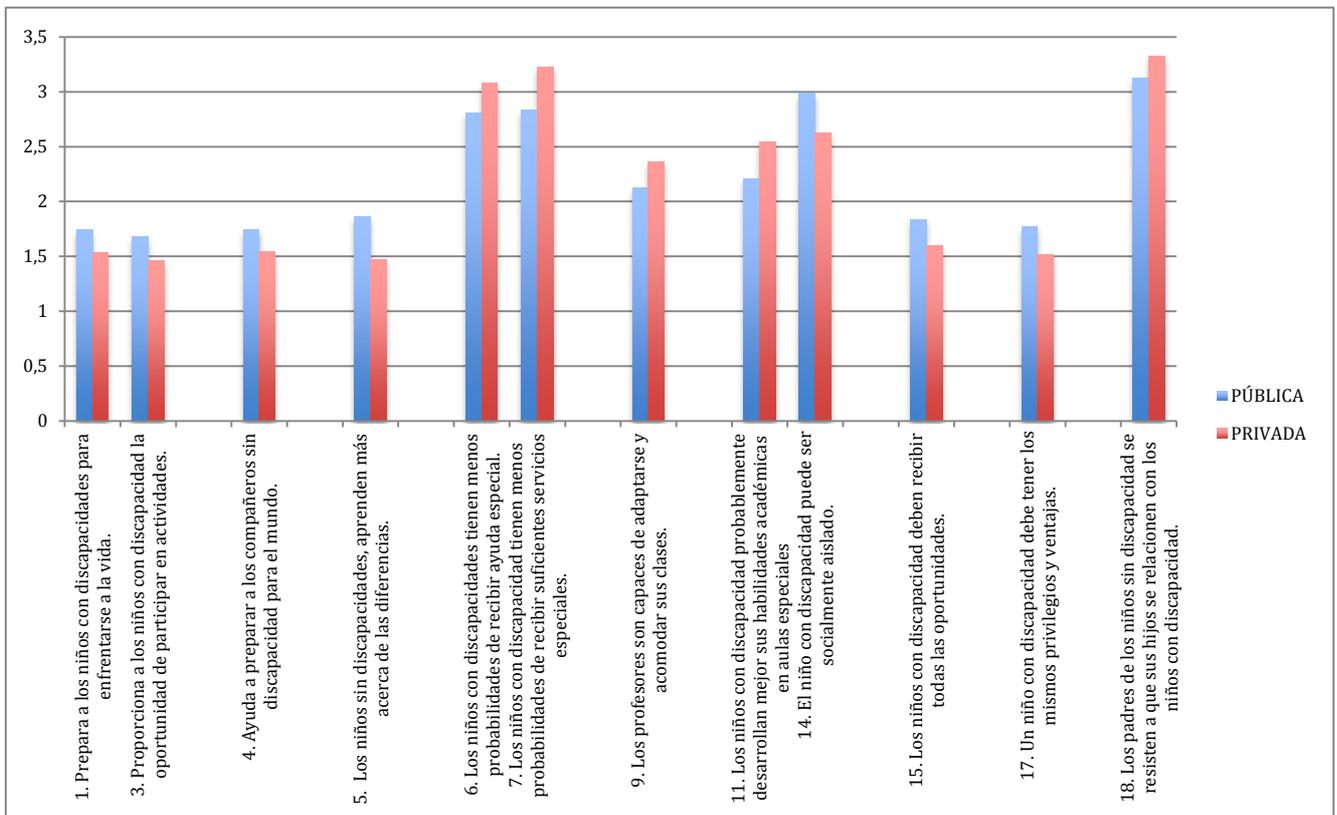
En los reportes de comparación por cuestionario que presentamos, únicamente se muestran los resultados de las preguntas que al contrastar, ya sea por ANOVAS o por MANOVAS, se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Vale la pena recordar que, para facilitar la comparación las puntuaciones se han normalizado en una escala de uno a cinco y se han invertido las preguntas que tenían un sentido negativo para facilitar la lectura de los resultados y su interpretación. De esta manera las puntuaciones más bajas indican una mejor actitud hacia la inclusión y las puntuaciones más altas una peor actitud; si la tendencia es hacia tres la pregunta en cuestión, demostraría una actitud mas bien neutral.

2.3.2.1. Comparación de la variable: tipo de escuela.

2.3.2.1.1. Comparación de la variable: tipo de escuela, del cuestionario N.1 (Evaluación de la Inclusión: un examen de los puntos de vista de padres de familia y de los factores que influyen en sus perspectivas).

Figura 5. Figura de la comparación de la variable: tipo de escuela del cuestionario N.1



La comparación entre escuelas públicas y privadas, en el cuestionario N.1 muestra un contraste estadísticamente significativo en 12 de las 18 preguntas de las que consta el cuestionario, en el sentido de que los padres de familia, cuyos hijos asisten a una escuela pública, mostraron una peor actitud. Es importante recordar que esta



herramienta mide los pensamientos y las opiniones de los padres de familia con respecto a la educación inclusiva.

Las preguntas con una tendencia hacia tres (actitudes neutrales), son cinco, que hacen énfasis en las pocas probabilidades que los niños con discapacidad tienen de recibir ayuda especializada y a la resistencia, que los padres de niños sin discapacidad, tienen a que sus hijos se relacionen con niños con discapacidad. Este grupo de padres al parecer muestran peor actitud a la EI en indicadores de tipo social y relacional de las personas con discapacidad como se evidencia en las preguntas: el niño con discapacidad puede ser socialmente aislado en las clases regulares o lastimado emocionalmente.

Los padres de niños que asisten a escuelas privadas, muestran una mejor actitud, sin embargo muestran preocupación por el factor académico pues manifiestan interés en elementos como la preparación docente, probabilidades de recibir ayuda especializada y terapias adicionales donde este grupo mostró peor actitud.

Los datos estadísticos completos de la figura anterior, se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 5
Datos estadísticos de la variable tipo de escuela del cuestionario N.1

| Variables | Pública | | Privada | | $F_{(1,972)}$ | p | η^2_p | Comparación entre pares |
|---|-----------|----------|-----------|----|----------------|------|------------|-------------------------|
| | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | | | | |
| 1. La inclusión prepara a los niños con discapacidades para enfrentarse a la vida. | 1,7 4 | ,89 3 | 1,5 3 | | ,772 14,389 | ,000 | ,015 | Pública > Privada |
| 3. La inclusión proporciona a los niños con discapacidad la oportunidad de participar en una variedad de actividades. | 1,6 8 | ,84 1 | 1,4 6 | | ,678 19,432 | ,000 | ,020 | Pública > Privada |
| 4. La inclusión ayuda a preparar a los compañeros sin discapacidad para el mundo real. | 1,7 4 | ,89 2 | 1,5 4 | | ,819 12,817 | ,000 | ,014 | Pública > Privada |

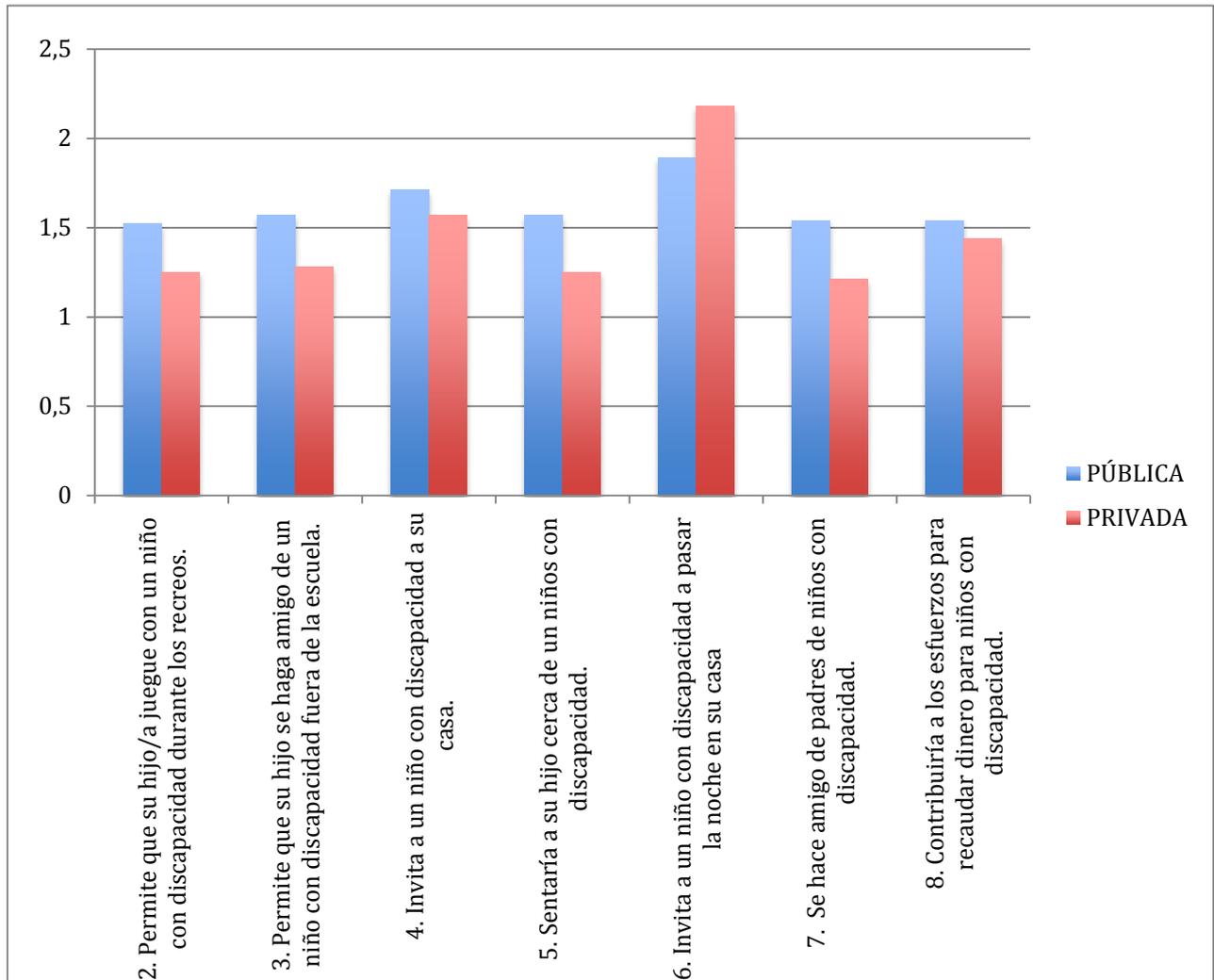


Universidad de Cuenca

| | | | | | | | | |
|--|------|-----------|------|-------|--------|------|------|----------------------|
| 5. En la inclusión, los niños sin discapacidades, aprenden más acerca de las diferencias. | 1,86 | ,925 | 1,47 | ,717 | 49,976 | ,000 | ,051 | Pública > Privada |
| 6. En la inclusión, los niños con discapacidades tienen menos probabilidades de recibir ayuda especial y enseñanza individualizada. | 2,81 | 1,94 4 | 3,08 | 1,329 | 6,025 | ,014 | ,007 | Privada > Pública |
| 7. En la inclusión, los niños con discapacidad tienen menos probabilidades de recibir suficientes servicios especiales, tales como educación física, terapia de lenguaje, etc. | 2,83 | 1,28 4 | 3,22 | 1,338 | 20,342 | ,000 | ,022 | Privada > Pública |
| 9. Los profesores son capaces de adaptarse y acomodar sus clases para los niños con discapacidad. | 2,12 | 1,00 2 | 2,36 | ,967 | 13,168 | ,000 | ,014 | Privada > Pública |
| 11. Los niños con discapacidad probablemente desarrollan mejor sus habilidades académicas en aulas especiales que en aulas regulares. | 2,21 | 1,14 6 | 2,54 | 1,133 | 19,393 | ,000 | ,020 | Privada > Pública |
| 14. El niño con discapacidad puede ser socialmente aislado por los estudiantes de las clases regulares. | 2,99 | 1,32 7 | 2,62 | 1,283 | 17,375 | ,000 | ,019 | Pública > Privada |
| 15. Los niños con discapacidad deben recibir todas las oportunidades para funcionar en el salón de clases regular, siempre que sean posible. | 1,83 | 1,05 8 | 1,60 | ,948 | 12,189 | ,001 | ,013 | Pública > Privada |
| 17. Un niño con discapacidad debe tener los mismos privilegios y ventajas que el niño sin discapacidad. | 1,77 | 1,08 2 | 1,52 | ,942 | 13,476 | ,000 | ,014 | Pública > Privada |
| 18. Los padres de los niños sin discapacidad se resisten a que sus hijos se relacionen con los niños con discapacidad. | 3,12 | 1,42 0 | 3,32 | 1,298 | 5,184 | ,023 | ,006 | Privada > Pública |

2.3.2.1.2. Comparación de la variable: tipo de escuela, del cuestionario N.2 (Mi pensamiento sobre la educación inclusiva).

Figura 6. Figura de la comparación de la variable: tipo de escuela del cuestionario N.2



La comparación entre escuelas públicas y privadas, en el cuestionario N.2, nuevamente, muestran un contraste significativo. Recordemos que este cuestionario explora las actitudes de los padres de familia de niños de primaria hacia la discapacidad y cómo la inclusión influye en la dinámica del aula y en las prácticas generales de enseñanza.



Este cuestionario, consta de 8 preguntas, de las cuales 7 tienen una diferencia estadísticamente significativa, en el sentido de que los padres de familia, cuyos hijos asisten a una escuela pública, mostraron una peor actitud hacia la EI.

Los padres de familia, de escuelas públicas, no comparten las mismas ideas que los padres de escuelas privadas, mostrando una actitud poco favorable con respecto a que sus hijos compartan actividades cotidianas con niños con discapacidad, tales como: jugar en los recreos, sentarse cerca de un niño con discapacidad o hacerse amigo de padres de niños con discapacidad. Cosa que no sucede con los padres de escuelas privadas, pues ellos, por lo contrario, muestran una tendencia entre 1 y 1,5 con respecto a lo antes mencionado.

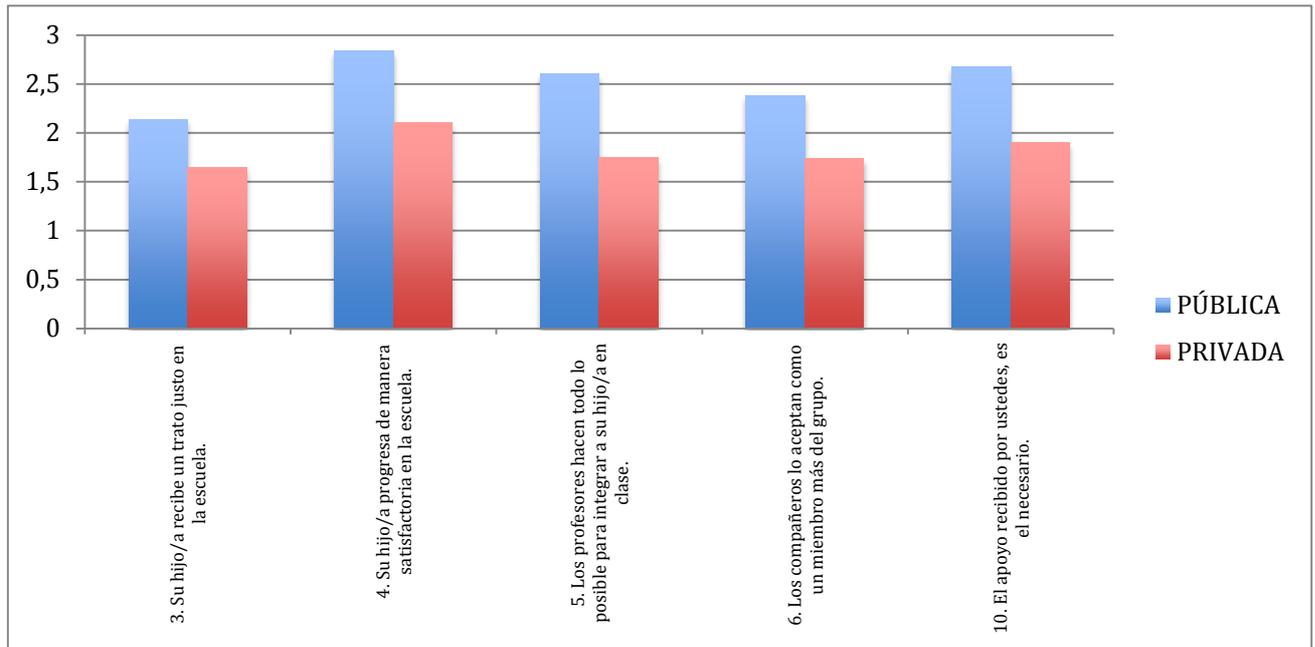
Los datos estadísticos completos la figura anterior, se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 6
Datos estadísticos de la variable tipo de escuela del cuestionario N.2

| Variables | Pública | | Privada | | $F_{(1,972)}$ | p | η^2_p | Comparación entre pares |
|---|-----------|-----------|-----------|-------|---------------|------|------------|-------------------------|
| | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | | | | |
| 2. Permite que su hijo juegue con un niño con discapacidad. | 1,52 | ,795 | 1,25 | ,536 | 35,940 | ,000 | ,036 | Pública > Privada |
| 3. Permite que su hijo se haga amigo de un niño con discapacidad. | 1,57 | ,826 | 1,28 | ,596 | 36,557 | ,000 | ,037 | Pública > Privada |
| 4. Invita a un niño con discapacidad a su casa. | 1,71 | ,882 | 1,57 | ,774 | 6,148 | ,013 | ,007 | Pública > Privada |
| 5. Sentaría a su hijo cerca de un niños con discapacidad. | 1,57 | ,847 | 1,25 | ,520 | 46,516 | ,000 | ,047 | Pública > Privada |
| 6. Invita a un niño con discapacidad a pasar la noche en su casa | 1,89 | 1,02 4 | 2,18 | 1,093 | 16,996 | ,000 | ,018 | Privada > Pública |
| 7. Se hace amigo de padres de niños con discapacidad. | 1,54 | ,794 | 1,21 | ,464 | 55,110 | ,000 | ,055 | Pública > Privada |
| 8. Contribuiría a los esfuerzos para recaudar dinero para niños con discapacidad. | 1,54 | ,814 | 1,44 | ,612 | 4,083 | ,044 | ,004 | Pública > Privada |

2.3.2.1.3. Comparación de la variable: tipo de escuela, del cuestionario N.3 (Escala de opinión de los padres sobre la educación inclusiva).

Figura 7. Figura de la comparación de la variable: tipo de escuela del cuestionario N.3



Es importante recordar que el cuestionario N.3 fue aplicado, únicamente, a padres de niños con discapacidad. La finalidad de esta herramienta es conocer las actitudes de padres de niños con discapacidad incluidos en aulas regulares, el sistema de provisión de los servicios, recursos y apoyos existentes en los centros que escolarizan al alumnado con discapacidad; así como su satisfacción con los apoyos y servicios brindados por la escuela. La comparación entre escuelas públicas y privadas, muestra los siguientes resultados.

Este cuestionario, consta de 20 preguntas, de las cuales cinco tienen una diferencia estadísticamente significativa, en el sentido de que los padres de familia, cuyos hijos asisten a una escuela pública, mostraron una peor actitud que los padres de



niños que asisten a escuelas privadas. Este grupo de padres perciben que sus hijos no tienen un trato justo en la escuela, que el progreso de sus hijos no es satisfactorio, que los profesores hacen un mínimo esfuerzo para incluirlos, además, que sus hijos no son aceptados por los compañeros y que no reciben el apoyo necesario por parte de la institución educativa.

Los datos estadísticos completos de la figura anterior, se muestran en la siguiente tabla:

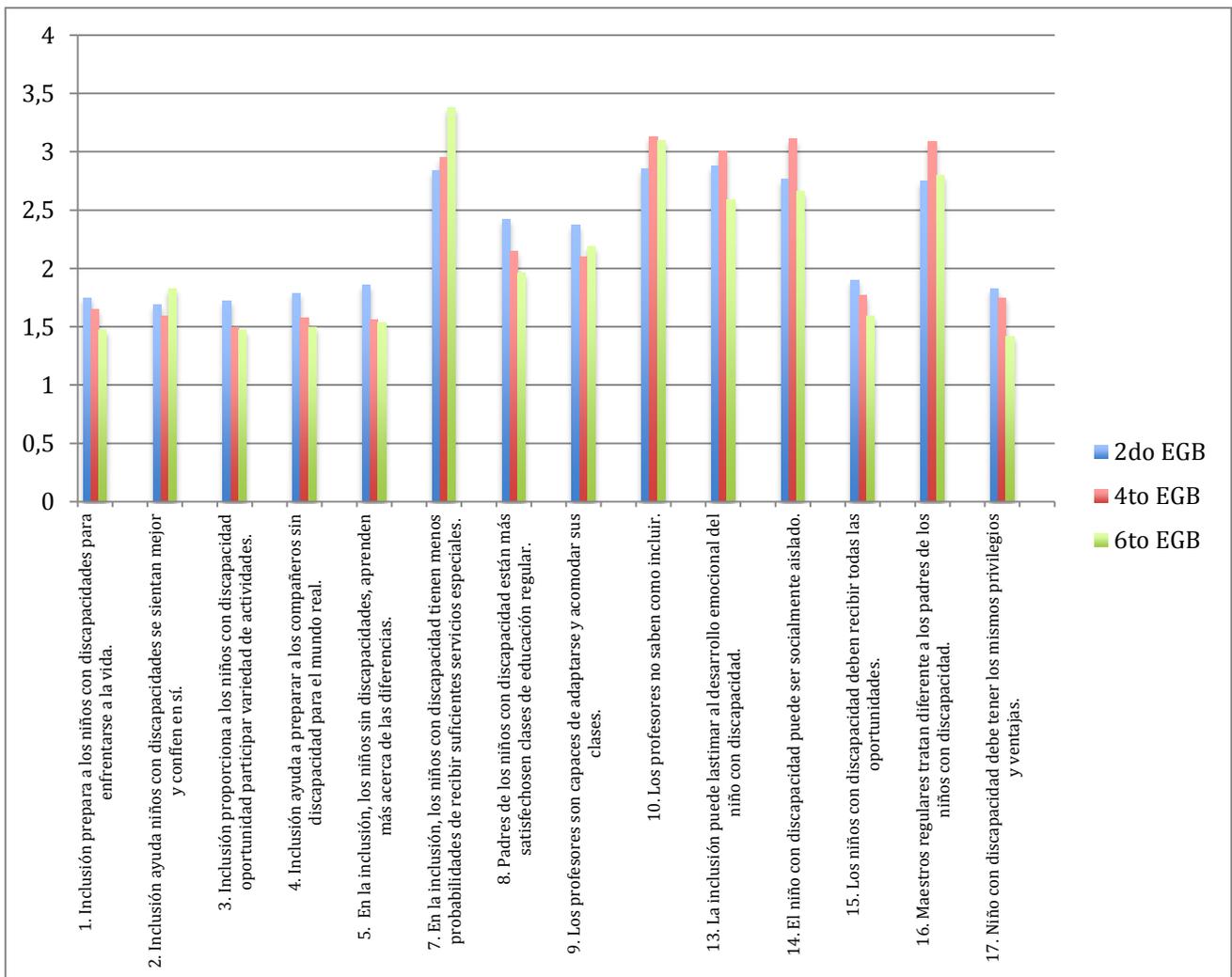
Tabla 7
Datos estadísticos de la variable tipo de escuela del cuestionario N.3

| Variables | Pública | | Privada | | $F_{(1,153)}$ | p | η^2_p | Comparación entre pares |
|---|-----------|-------|-----------|-------|---------------|------|------------|-------------------------|
| | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | | | | |
| 3. Su hijo/a recibe un trato justo en la escuela. | 2,13 | ,702 | 1,65 | ,834 | 11,942 | ,001 | ,079 | Pública > Privada |
| 4. Su hijo/a progresa de manera satisfactoria en la escuela. | 2,84 | 1,060 | 2,10 | 1,081 | 13,964 | ,000 | ,091 | Pública > Privada |
| 5. Los profesores hacen todo lo posible para integrar a su hijo/a en clase. | 2,60 | 1,027 | 1,75 | 1,080 | 19,030 | ,000 | ,120 | Privada > Pública |
| 6. Los compañeros lo aceptan como un miembro más del grupo. | 2,38 | ,733 | 1,74 | ,860 | 19,076 | ,000 | ,122 | Pública > Privada |
| 10. El apoyo recibido por ustedes, es el necesario. | 2,67 | 1,011 | 1,90 | ,900 | 17,796 | ,000 | ,113 | Pública > Privada |

2.3.2.2. Comparación de la variable: año de educación encuestado.

2.3.2.2.1. Comparación de la variable: año de educación encuestado, del cuestionario N.1 (Evaluación de la Inclusión: un examen de los puntos de vista de padres de familia y de los factores que influyen en sus perspectivas).

Figura 8. Figura de la comparación de la variable: año de educación encuestado del cuestionario N.1





La comparación entre los niveles de Educación General Básica (EGB) (segundo, cuarto y sexto año de EGB), en el cuestionario N.1, muestran un contraste estadísticamente significativo en 14 de las 18 preguntas. Los padres de familia, cuyos hijos asisten a segundo de EGB, mostraron una peor actitud en ocho de las 14 preguntas.

Ellos no conciben a la EI como un proceso que permite responder a las necesidades de todos los estudiantes, además manifiestan la falta de preparación del profesorado y la limitación que los niños sin discapacidad tienen al estar acompañados de niños con discapacidad.

Cuatro de las 14 preguntas estadísticamente significativas que se inclinan hacia una actitud negativa, pertenecen al grupo de padres de familia de estudiantes de cuarto de EGB. Su preocupación general es que el niño con discapacidad pueda ser lastimado emocionalmente.

Los padres de familia de estudiantes de sexto de básica muestran una mejor actitud frente a la EI, pues dos preguntas, de las 14, tienen una tendencia negativa. Su mayor preocupación es la escases de probabilidades que los niños con discapacidad tienen de recibir servicios y terapias especiales.

Los datos estadísticos completos de la figura anterior, se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 8
Datos estadísticos de la variable año de educación del cuestionario N.1

| Variables | Segundo de básica | | Cuarto de básica | | Sexto de básica | | $F_{(1,972)}$ | p | η^2_p | Comparación entre pares |
|--|-------------------|------|------------------|------|-----------------|------|---------------|------|------------|-------------------------|
| | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | | | | |
| 1. La inclusión prepara a los niños con discapacidades para enfrentarse a la vida. | 1,75 | ,881 | 1,65 | ,879 | 1,47 | ,717 | 7,68 | ,001 | ,021 | 2do > 4to > 6to |
| 2. La inclusión ayuda a que los niños con discapacidades se sientan mejor y | 1,69 | ,828 | 1,59 | ,815 | 1,83 | ,914 | 4,61 | ,010 | ,013 | 6to > 2do > 4to |



Universidad de Cuenca

confien en sí mismos.

| | | | | | | | | | | |
|--|------|------|------|------|------|-------|-------|------|------|-----------------|
| 3. La inclusión proporciona a los niños con discapacidad la oportunidad de participar en una variedad de actividades. | 1,72 | ,817 | 1,50 | ,759 | 1,47 | ,717 | 7,79 | ,000 | ,022 | 2do > 4to > 6to |
| 4. La inclusión ayuda a preparar a los compañeros sin discapacidad para el mundo real. | 1,79 | ,897 | 1,58 | ,839 | 1,50 | ,750 | 7,80 | ,000 | ,022 | 2do > 4to > 6to |
| 5. En la inclusión, los niños sin discapacidades, aprenden más acerca de las diferencias. | 1,86 | ,859 | 1,56 | ,711 | 1,54 | ,842 | 12,09 | ,000 | ,033 | 2do > 4to > 6to |
| 7. En la inclusión, los niños con discapacidad tienen menos probabilidades de recibir suficientes servicios especiales, tales como educación física, terapia de lenguaje, etc. | 2,84 | 1,31 | 2,95 | 1,16 | 3,38 | 1,33 | 12,65 | ,000 | ,035 | 6to > 4to > 2do |
| 8. Los padres de los niños con discapacidad están más satisfechos con el progreso de sus hijos en clases de educación regular. | 2,42 | 1,05 | 2,15 | 1,01 | 1,96 | ,899 | 13,49 | ,000 | ,037 | 2do > 4to > 6to |
| 9. Los profesores son capaces de adaptarse y acomodar sus clases para los niños con discapacidad. | 2,37 | 1,06 | 2,10 | ,901 | 2,19 | ,958 | 4,25 | ,015 | ,012 | 2do > 6to > 4to |
| 10. Los profesores no saben como incluir a los alumnos con discapacidad. | 2,86 | 1,23 | 3,13 | 1,06 | 3,10 | 1,14 | 3,83 | ,022 | ,011 | 4to > 6to > 2do |
| 13. La inclusión probablemente puede lastimar al desarrollo emocional del niño con discapacidad. | 2,88 | 1,25 | 3,01 | 1,24 | 2,59 | 1,26 | 7,26 | ,001 | ,020 | 4to > 2do > 6to |
| 14. El niño con discapacidad puede ser socialmente aislado por los estudiantes de las clases regulares. | 2,77 | 1,33 | 3,11 | 1,23 | 2,66 | 1,400 | 7,02 | ,001 | ,019 | 4to > 2do > 6to |
| 15. Los niños con discapacidad deben recibir todas las oportunidades para funcionar en el salón de clases regular, siempre que sean posible. | 1,90 | 1,04 | 1,77 | 1,02 | 1,59 | ,959 | 6,02 | ,003 | ,017 | 2do > 4to > 6to |
| 16. Los maestros regulares tratan a los | 2,75 | 1,23 | 3,09 | 1,27 | 2,80 | 1,19 | 4,79 | ,009 | ,013 | 4to > 6to > 2do |



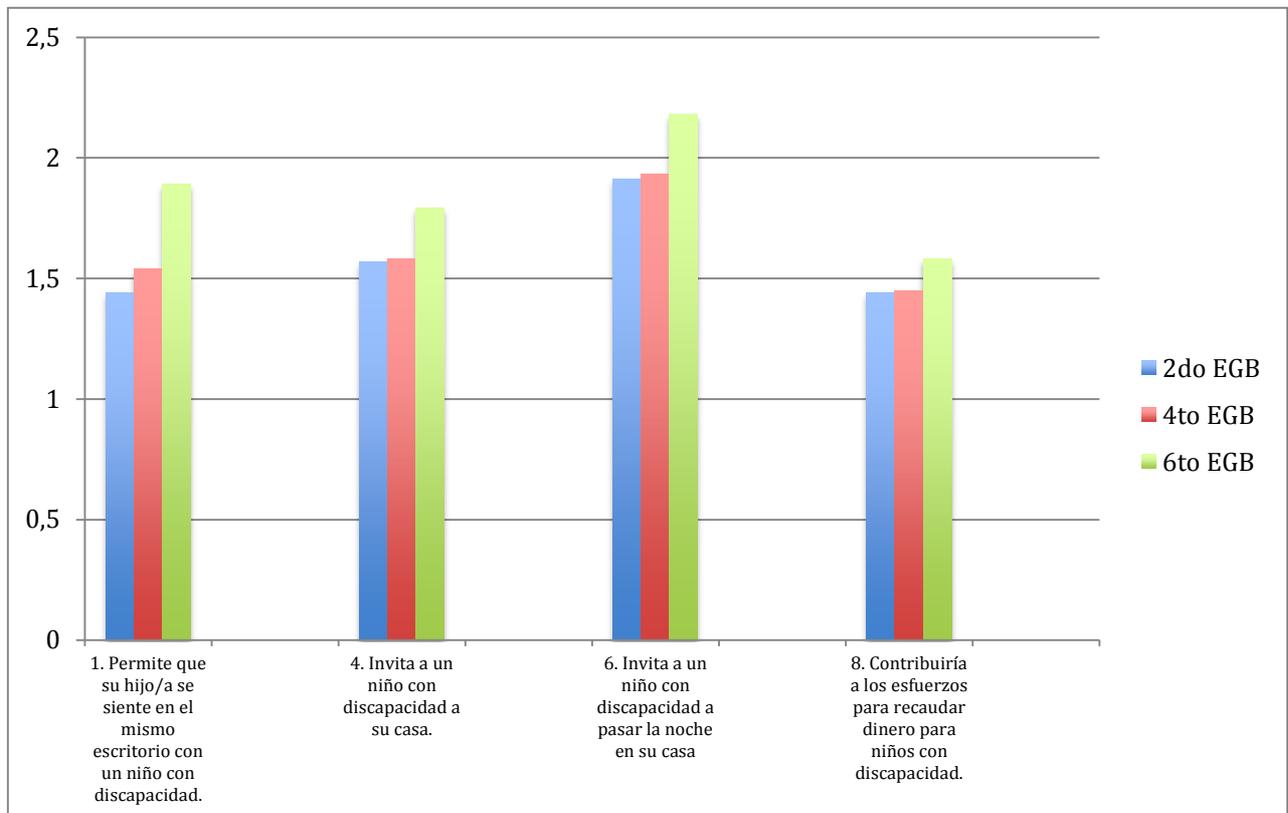
padres de los niños con discapacidad de diferente manera que a otros padres.

17. Un niño con discapacidad debe tener los mismos privilegios y ventajas que el niño sin discapacidad.

1,83 1,01 1,75 1,06 1,42 ,871 12,4 ,000 ,034 2do > 4to > 6to

2.3.2.2.2. Comparación de la variable: año de educación encuestado, del cuestionario N.2 (Mi pensamiento sobre la educación inclusiva)

Figura 9. Figura de la comparación de la variable: año de educación encuestado del cuestionario N.2





La comparación entre los niveles de EGB participantes en el cuestionario N.2 muestran los siguientes resultados. Este cuestionario, consta de ocho preguntas, de las cuales cuatro tienen una diferencia estadísticamente significativa, en el sentido de que los padres de familia, cuyos hijos asisten a Sexto de EGB, mostraron una peor actitud. Ellos muestran una actitud poco favorable con respecto a que sus hijos compartan actividades cotidianas y de índole social con niños con discapacidad, tales como: invitar a un niño con discapacidad a pasar una tarde en casa.

En conclusión, los padres de niños que asisten a 6to de EGB muestran una mejor actitud frente a aspectos escolares, sin embargo les preocupa las relaciones interpersonales de los niños con discapacidad.

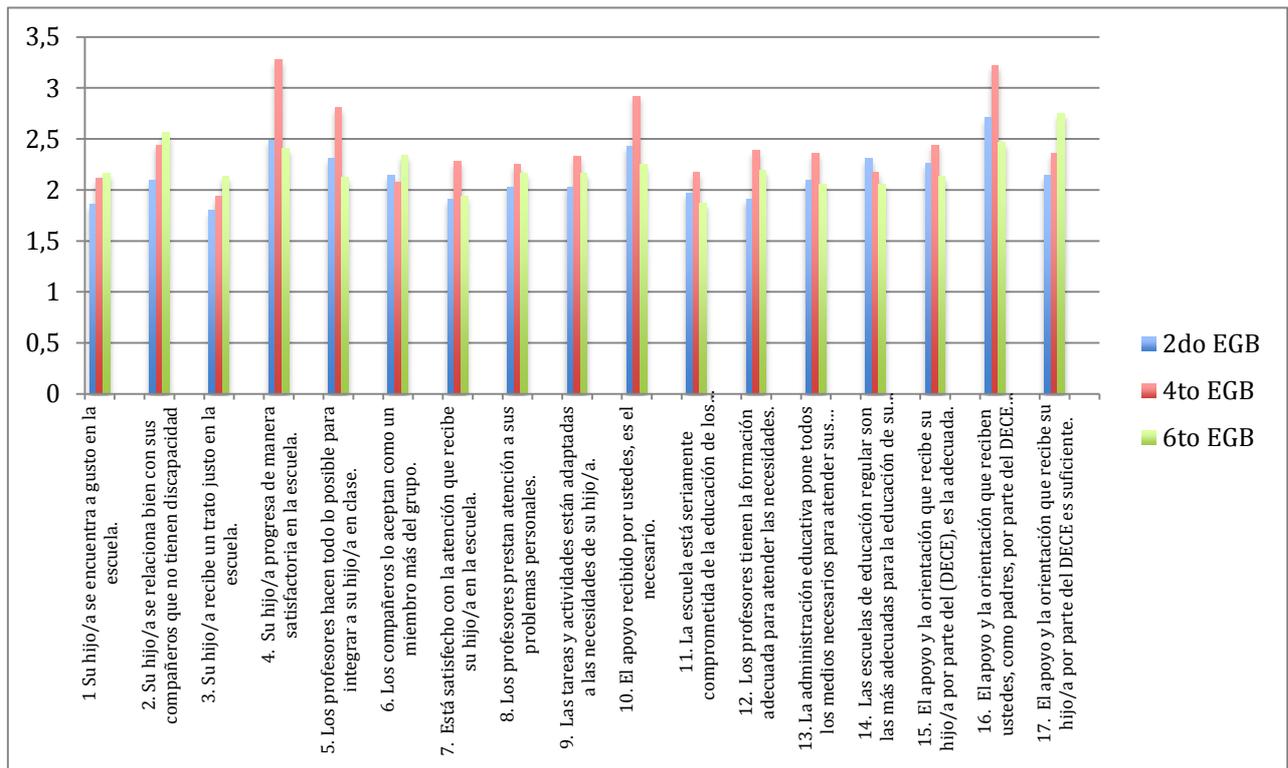
Los datos estadísticos completos de la figura anterior, se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 9
Datos estadísticos de la variable año de educación del cuestionario N.2

| Variables | Segundo de básica | | Cuarto de básica | | Sexto de básica | | $F_{(1,972)}$ | p | η^2_p | Comparación entre pares |
|---|-------------------|------|------------------|------|-----------------|------|---------------|------|------------|-------------------------|
| | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | | | | |
| 1. Permite que su hijo/a se sienta en el mismo escritorio con un niño con discapacidad. | 1,44 | ,054 | 1,54 | ,058 | 1,89 | ,052 | 20,56 | ,000 | ,045 | 6to > 4to > 2do |
| 4. Invita a un niño con discapacidad a su casa. | 1,57 | ,048 | 1,58 | ,052 | 1,79 | ,047 | 6,82 | ,001 | ,015 | 6to > 4to > 2do |
| 6. Invita a un niño con discapacidad a pasar la noche en su casa | 1,91 | ,061 | 1,93 | ,065 | 2,18 | ,058 | 6,69 | ,001 | ,015 | 6to > 4to > 2do |
| 8. Contribuiría a los esfuerzos para recaudar dinero para niños con discapacidad. | 1,44 | ,042 | 1,45 | ,045 | 1,58 | ,040 | 3,429 | ,033 | ,008 | 6to > 4to > 2do |

2.3.2.2.3. Comparación de la variable: año de educación encuestado, del cuestionario N.3 (Escala de opinión de los padres sobre la educación inclusiva).

Figura 10. Figura de la comparación de la variable: año de educación encuestado del cuestionario N.3



Es importante recordar que el cuestionario N.3 fue aplicado, únicamente, a padres de niños con discapacidad.

La comparación entre los niveles de EGB participantes, en este cuestionario, muestran un contraste estadísticamente significativo en 17 de las 20 preguntas consultadas. Se puede apreciar que los padres de familia, cuyos hijos asisten a Cuarto de EGB, mostraron una peor actitud en 11 de las 17 preguntas reportadas. Ellos no conciben a la EI como un proceso que responda a las necesidades de todos los



estudiantes, además hacen énfasis en la falta de preparación y compromiso docente e institucional y que la escuela no brinda un trato justo a los niños con discapacidad.

Los padres de segundo de EGB son los que mejor actitud presentan, sin embargo, ellos piensan que sus hijos estarían mejor en una escuela de educación especial.

Por tanto, se puede apreciar que los padres de familias de estudiantes más jóvenes, en nuestro caso segundo de EGB, les preocupa los temas de índole social y el futuro académico de sus hijos. A los padres de niños sin discapacidad mayores, en nuestro caso sexto de EGB, les preocupa las relaciones interpersonales, mientras que a los padres de los niños con discapacidad de cuarto de EGB, les preocupa que la escuela no esté preparada para responder a las demandas y necesidades educativas que pueden presentar sus hijos.

Los datos estadísticos completos de la figura anterior, se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 10
Datos estadísticos de la variable año de educación del cuestionario N.3

| Variables | Segundo de básica | | Cuarto de básica | | Sexto de básica | | $F_{(1,153)}$ | p | η^2_p | Comparación entre pares |
|---|-------------------|------|------------------|------|-----------------|------|---------------|------|------------|-------------------------|
| | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | | | | |
| 1 Su hijo/a se encuentra a gusto en la escuela. | 1,86 | ,692 | 2,11 | ,622 | 2,16 | ,895 | 1,74 | ,179 | ,026 | 6to > 4to > 2do |
| 2. Su hijo/a se relaciona bien con sus compañeros que no tienen algún tipo de discapacidad. | 2,09 | ,702 | 2,44 | ,735 | 2,56 | ,732 | 4,95 | ,008 | ,070 | 6to > 4to > 2do |
| 3. Su hijo/a recibe un trato justo en la escuela. | 1,80 | ,677 | 1,94 | ,583 | 2,13 | ,882 | 2,160 | ,119 | ,032 | 6to > 4to > 2do |
| 4. Su hijo/a progresa de manera satisfactoria en la escuela. | 2,49 | 1,22 | 3,28 | 1,11 | 2,41 | ,938 | 8,360 | ,000 | ,112 | 4to > 2do > 6to |
| 5. Los profesores hacen todo lo posible para integrar a su hijo/a en clase. | 2,31 | 1,13 | 2,81 | 1,16 | 2,12 | ,900 | 4,991 | ,008 | ,070 | 4to > 2do > 6to |



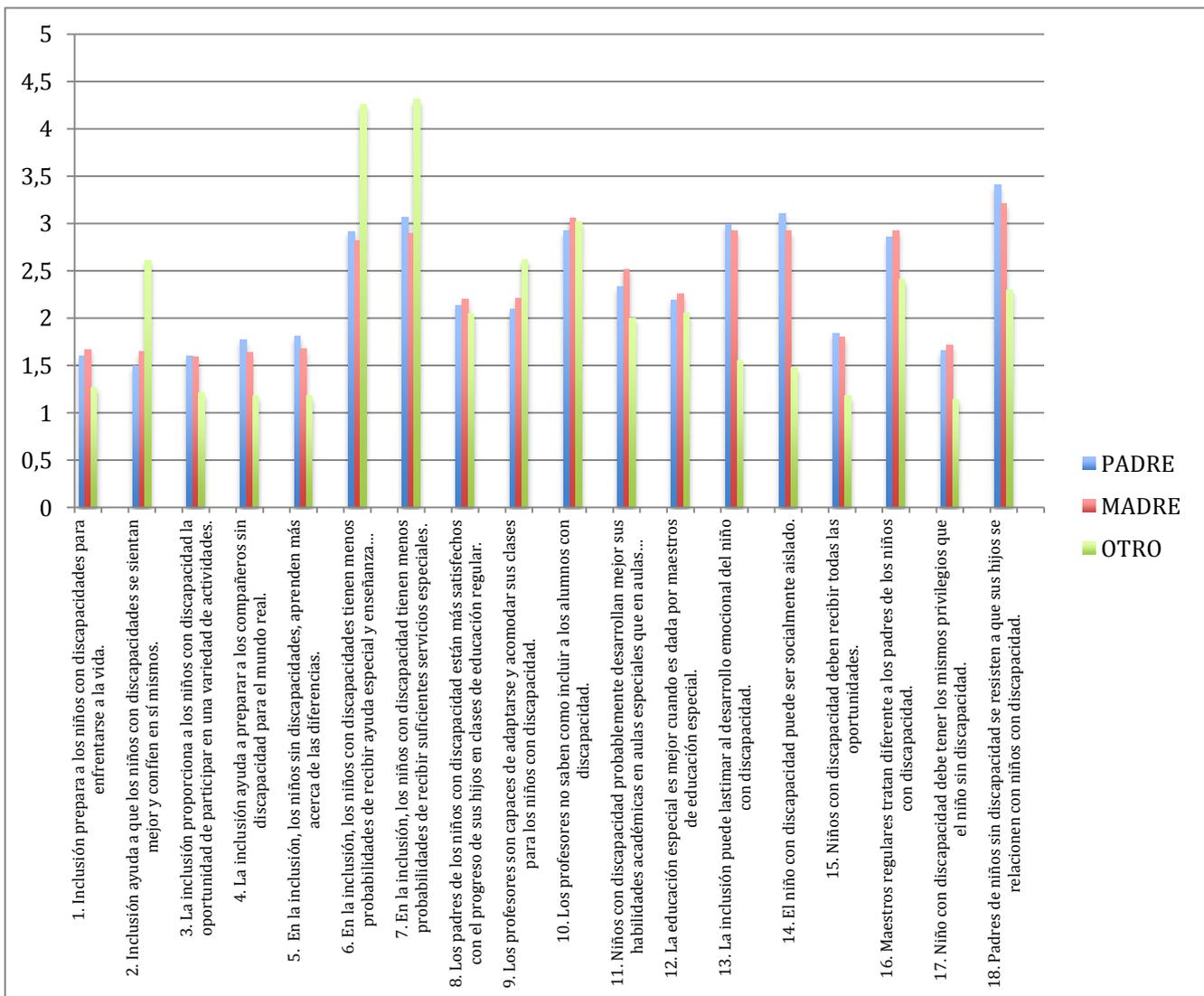
Universidad de Cuenca

| | | | | | | | | | | |
|---|------|------|------|------|------|------|-------|------|------|-----------------|
| 6. Los compañeros lo aceptan como un miembro más del grupo. | 2,14 | ,845 | 2,08 | ,692 | 2,34 | ,859 | 1,403 | ,249 | ,021 | 6to > 2do > 4to |
| 7. Está satisfecho con la atención que recibe su hijo/a en la escuela. | 1,91 | ,658 | 2,28 | ,659 | 1,94 | ,531 | 4,452 | ,013 | ,063 | 2do > 4to > 6to |
| 8. Los profesores prestan atención a sus problemas personales. | 2,03 | ,664 | 2,25 | ,732 | 2,16 | ,648 | ,963 | ,384 | ,014 | 4to > 2do > 6to |
| 9. Las tareas y actividades están adaptadas a las necesidades de su hijo/a y él/ella es capaz de hacerlas. | 2,03 | ,664 | 2,33 | ,676 | 2,16 | ,859 | 1,426 | ,244 | ,021 | 4to > 6to > 2do |
| 10. El apoyo recibido por ustedes, es el necesario. | 2,43 | 1,09 | 2,92 | 1,07 | 2,25 | ,926 | 5,04 | ,008 | ,071 | 4to > 2do > 6to |
| 11. La escuela está seriamente comprometida de la educación de los niños con discapacidad. | 1,97 | ,664 | 2,17 | ,737 | 1,87 | ,519 | 2,54 | ,083 | ,037 | 4to > 2do > 6to |
| 12. Los profesores tienen la formación adecuada para atender las necesidades específicas de su hijo/a. | 1,91 | ,658 | 2,39 | 1,05 | 2,19 | ,614 | 3,45 | ,034 | ,050 | 4to > 6to > 2do |
| 13. La administración educativa pone todos los medios necesarios para atender sus necesidades y las de su hijo/a. | 2,09 | ,742 | 2,36 | 1,01 | 2,06 | ,753 | 1,62 | ,200 | ,024 | 4to > 2do > 6to |
| 14. Las escuelas de educación regular son las más adecuadas para la educación de su hijo/a. | 2,31 | ,932 | 2,17 | ,811 | 2,06 | ,833 | ,987 | ,375 | ,015 | 2do > 4to > 6to |
| 15. El apoyo y la orientación que recibe su hijo/a por parte del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), es la adecuada. | 2,26 | 1,03 | 2,44 | 1,02 | 2,13 | ,900 | 1,25 | ,290 | ,019 | 4to > 2do > 6to |
| 16. El apoyo y la orientación que reciben ustedes, como padres, por parte del DECE es la adecuada. | 2,71 | 1,07 | 3,22 | 1,07 | 2,47 | 1,11 | 5,49 | ,005 | ,077 | 4to > 2do > 6to |
| 17. El apoyo y la orientación que recibe su hijo/a por parte del DECE es suficiente. | 2,14 | ,879 | 2,36 | ,931 | 2,75 | 1,08 | 4,62 | ,011 | ,065 | 6to > 4to > 2do |

2.3.2.3. Comparación de la variable: relación con el niño.

2.3.2.3.1. Comparación de la variable: relación con el niño, del cuestionario N.1 (Evaluación de la Inclusión: un examen de los puntos de vista de padres de familia y de los factores que influyen en sus perspectivas).

Figura 11. Figura de la comparación de la variable: relación con el niño, del cuestionario N.1





La comparación entre la relación que los participantes tienen con el niño (padre, madre, otro), en el cuestionario N.1, muestra los siguientes resultados. Este cuestionario, consta de 18 preguntas, de las cuales 18 tienen una diferencia estadísticamente significativa.

Los padres muestran preocupación por el desarrollo emocional del niño con discapacidad pues creen que la EI aísla socialmente a este grupo de estudiantes. Las madres muestran preocupación por el ámbito académico de los niños, por ejemplo, ellas creen que los niños con discapacidad desarrollan mejor sus habilidades académicas en aulas especiales. Otros familiares manifiestan que en la EI, los niños con discapacidad tienen menos oportunidades de recibir servicios especializados.

Los datos estadísticos completos de la figura anterior, se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 11
Datos estadísticos de la variable relación con el niño del cuestionario N.1

| Variables | Padre | | Madre | | Otro | | F _(1,972) | p | η^2_p | Comparación entre pares |
|---|-----------|-------|-----------|-------|-----------|------|----------------------|------|------------|-------------------------|
| | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | | | | |
| 1. La inclusión prepara a los niños con discapacidades para enfrentarse a la vida. | 1,60 | ,804 | 1,67 | ,852 | 1,27 | ,646 | 6,626 | ,001 | ,018 | M > P > O |
| 2. La inclusión ayuda a que los niños con discapacidades se sientan mejor y confíen en sí mismos. | 1,50 | ,723 | 1,65 | ,847 | 2,61 | ,677 | 46,139 | ,000 | ,115 | O > M > P |
| 3. La inclusión proporciona a los niños con discapacidad la oportunidad de participar en una variedad de actividades. | 1,60 | ,715 | 1,59 | ,806 | 1,21 | ,481 | 7,52 | ,001 | ,021 | P > M > O |
| 4. La inclusión ayuda a preparar a los compañeros sin discapacidad para el mundo real. | 1,77 | ,849 | 1,64 | ,858 | 1,18 | ,389 | 11,64 | ,000 | ,032 | P > M > O |
| 5. En la inclusión, los niños sin discapacidades, aprenden más acerca de las diferencias. | 1,81 | ,871 | 1,68 | ,832 | 1,18 | ,389 | 13,82 | ,000 | ,038 | P > M > O |
| 6. En la inclusión, los niños con discapacidades tienen menos probabilidades de recibir ayuda especial y enseñanza individualizada. | 2,92 | 1,189 | 2,82 | 1,871 | 4,26 | 1,36 | 20,50 | ,000 | ,055 | O > P > M |
| 7. En la inclusión, los niños con discapacidad tienen menos | 3,07 | 1,16 | 2,90 | 1,24 | 4,32 | 1,25 | 38,46 | ,000 | ,098 | O > P > M |



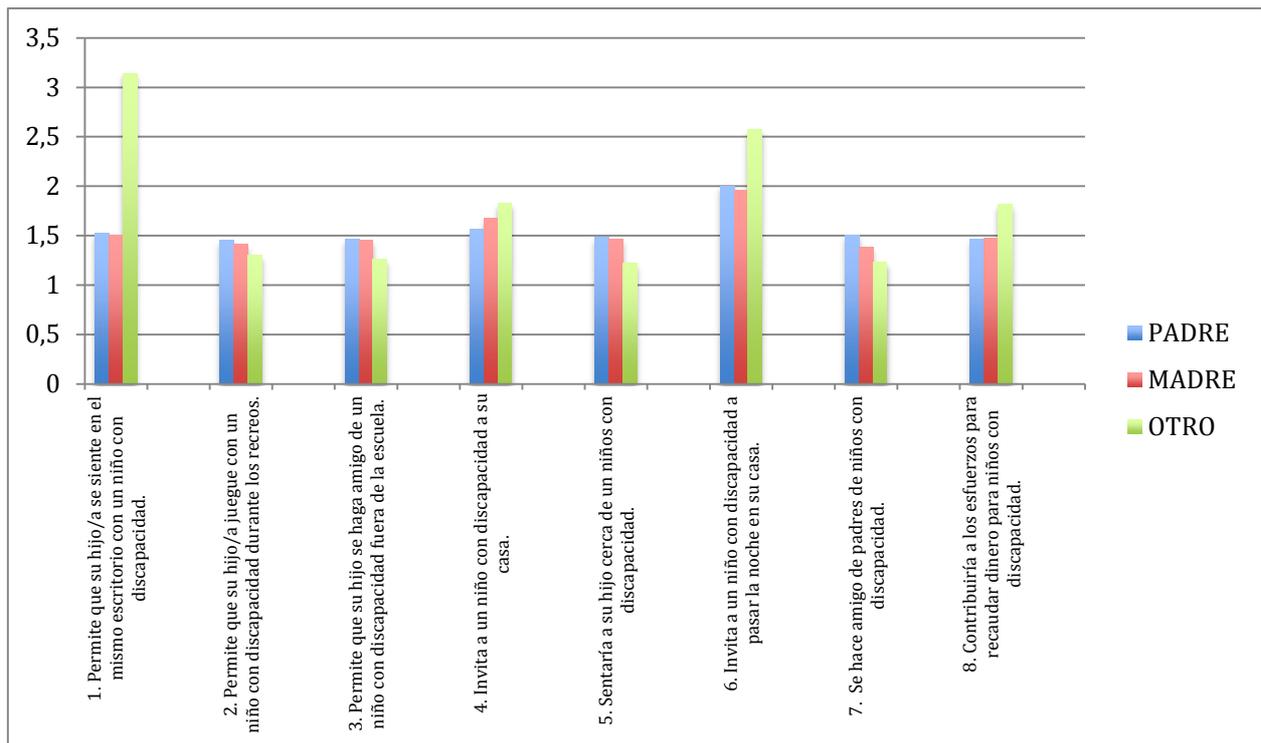
Universidad de Cuenca

probabilidades de recibir suficientes servicios especiales, tales como educación física, terapia de lenguaje, etc.

| | | | | | | | | | | |
|--|------|-------|------|------|------|------|-------|------|------|-----------|
| 8. Los padres de los niños con discapacidad están más satisfechos con el progreso de sus hijos en clases de educación regular. | 2,14 | ,894 | 2,20 | 1,08 | 2,05 | ,478 | ,745 | ,475 | ,002 | P > M > O |
| 9. Los profesores son capaces de adaptarse y acomodar sus clases para los niños con discapacidad. | 2,10 | ,861 | 2,21 | 1,03 | 2,62 | ,739 | 6,53 | ,002 | ,018 | O > M > P |
| 10. Los profesores no saben como incluir a los alumnos con discapacidad. | 2,93 | ,978 | 3,06 | 1,25 | 3,02 | ,568 | ,707 | ,493 | ,002 | O > M > P |
| 11. Los niños con discapacidad probablemente desarrollan mejor sus habilidades académicas en aulas especiales que en aulas regulares. | 2,34 | 1,01 | 2,52 | 1,16 | 2,00 | ,632 | 7,14 | ,001 | ,020 | M > P > O |
| 12. La enseñanza de la educación especial es mejor cuando es dada por maestros de educación especial que por maestros regulares. | 2,19 | 1,13 | 2,26 | 1,15 | 2,06 | ,630 | 1,07 | ,341 | ,003 | M > P > O |
| 13. La inclusión probablemente puede lastimar al desarrollo emocional del niño con discapacidad. | 2,99 | 1,11 | 2,93 | 1,23 | 1,56 | 1,16 | 39,38 | ,000 | ,100 | P > M > O |
| 14. El niño con discapacidad puede ser socialmente aislado por los estudiantes de las clases regulares. | 3,11 | 1,242 | 2,93 | 1,30 | 1,48 | 1,07 | 41,91 | ,000 | ,106 | P > M > O |
| 15. Los niños con discapacidad deben recibir todas las oportunidades para funcionar en el salón de clases regular, siempre que sean posible. | 1,84 | ,995 | 1,80 | 1,04 | 1,18 | ,579 | 11,74 | ,000 | ,032 | P > M > O |
| 16. Los maestros regulares tratan a los padres de los niños con discapacidad de diferente manera que a otros padres. | 2,86 | 1,23 | 2,93 | 1,26 | 2,41 | ,928 | 5,15 | ,006 | ,014 | M > P > O |
| 17. Un niño con discapacidad debe tener los mismos privilegios y ventajas que el niño sin discapacidad. | 1,66 | ,885 | 1,72 | 1,04 | 1,15 | ,561 | 9,86 | ,000 | ,027 | M > P > O |
| 18. Los padres de los niños sin discapacidad se resisten a que sus hijos se relacionen con los niños con discapacidad. | 3,41 | 1,24 | 3,21 | 1,36 | 2,30 | 1,03 | 16,77 | ,000 | ,045 | P > M > O |

2.3.2.3.2. Comparación de la variable: relación con el niño, del cuestionario N.2 (Mi pensamiento sobre la educación inclusiva).

Figura 12. Figura de la comparación de la variable: relación con el niño, del cuestionario N.2



La comparación entre la relación, que los participantes tienen con el niño, en el cuestionario N.2, muestra los siguientes resultados:

Este cuestionario, consta de 8 preguntas, de las cuales 8 tienen una diferencia estadísticamente significativa.

Tanto los padres como otros familiares presentan actitudes similares, pues cada grupo tiene la misma cantidad de preguntas con una tendencia hacia 5. Los padres muestran preocupación en el ámbito social, por ejemplo, evitarían que su hijo juegue en los recreos con un niño con discapacidad. Otros familiares evitarían que sus



representados tengan algún tipo de contacto con niños con discapacidad, por ejemplo, ellos no invitarían a un niño con discapacidad a su casa; no se involucran en la EI. Las madres por lo contrario, muestran actitudes favorables hacia la EI, ellas no tienen problema en que sus hijos se hagan amigos de niños con discapacidad o que compartan sus actividades.

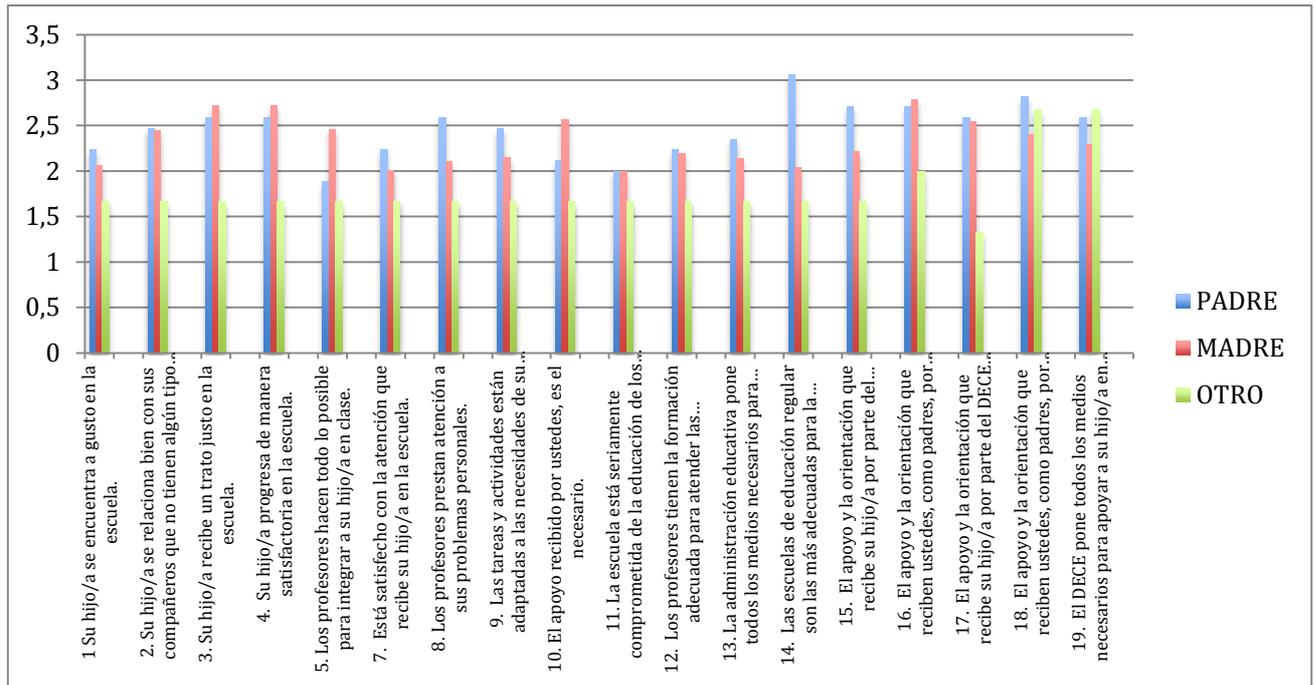
Los datos estadísticos completos de la figura anterior, se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 12
Datos estadísticos de la variable relación con el niño del cuestionario N.2

| Variables | Padre | | Madre | | Otro | | F _(1,972) | p | η ² _p | Comparación entre pares |
|---|-----------|------|-----------|-------|-----------|------|----------------------|------|-----------------------------|-------------------------|
| | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | | | | |
| 1. Permite que su hijo/a se sienta en el mismo escritorio con un niño con discapacidad. | 1,52 | ,840 | 1,50 | ,786 | 3,14 | 1,18 | 129,09 | ,000 | ,227 | O > P > M |
| 2. Permite que su hijo/a juegue con un niño con discapacidad durante los recreos. | 1,45 | ,780 | 1,41 | ,710 | 1,30 | ,591 | 1,21 | ,298 | ,003 | P > M > O |
| 3. Permite que su hijo se haga amigo de un niño con discapacidad fuera de la escuela. | 1,46 | ,691 | 1,45 | ,785 | 1,26 | ,550 | 2,37 | ,093 | ,005 | M > P > O |
| 4. Invita a un niño con discapacidad a su casa. | 1,56 | ,690 | 1,67 | ,910 | 1,82 | ,449 | 2,62 | ,073 | ,006 | O > M > P |
| 5. Sentaría a su hijo cerca de un niños con discapacidad. | 1,48 | ,665 | 1,46 | ,787 | 1,22 | ,504 | 3,68 | ,025 | ,008 | M > P > O |
| 6. Invita a un niño con discapacidad a pasar la noche en su casa. | 2,00 | ,960 | 1,96 | 1,095 | 2,57 | ,704 | 11,25 | ,000 | ,025 | O > P > M |
| 7. Se hace amigo de padres de niños con discapacidad. | 1,50 | ,666 | 1,38 | ,708 | 1,23 | ,484 | 4,27 | ,014 | ,010 | P > M > O |
| 8. Contribuiría a los esfuerzos para recaudar dinero para niños con discapacidad. | 1,46 | ,646 | 1,47 | ,764 | 1,81 | ,459 | 7,65 | ,001 | ,017 | O > M > P |

2.3.2.3.3. Comparación de la variable: relación con el niño, del cuestionario N.3 (Escala de opinión de los padres sobre la educación inclusiva).

Figura 13. Figura de la comparación de la variable: relación con el niño, del cuestionario N.3



Es importante recordar que el cuestionario N.3 fue aplicado, únicamente, a padres de niños con discapacidad. La comparación entre la relación, que los participantes tienen con el niño, en este cuestionario, muestra un contraste estadísticamente significativo en 18 de las 20 preguntas, en el sentido de que los padres, mostraron una peor actitud. En 11 de las 18 preguntas, los padres muestran una peor actitud, pues no están satisfechos con los servicios que prestan las instituciones educativas.

Las madres, presentan mejor actitud, sin embargo se muestran preocupadas con respecto al ámbito académico de sus hijos.



Otros familiares presentan actitudes positivas, pues únicamente muestran preocupación por el poco interés que pone el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) en el proceso de EI.

Los datos estadísticos completos de la figura anterior, se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 13
Datos estadísticos de la variable relación con el niño del cuestionario N.3

| Variables | Padre | | Madre | | Otro | | F _(1,153) | p | η ² _p | Comparación entre pares |
|---|-----------|-------|-----------|-------|-----------|------|----------------------|------|-----------------------------|-------------------------|
| | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | | | | |
| 1 Su hijo/a se encuentra a gusto en la escuela. | 2,24 | ,903 | 2,06 | ,774 | 1,67 | ,516 | 1,178 | ,311 | ,018 | P > M > O |
| 2. Su hijo/a se relaciona bien con sus compañeros que no tienen algún tipo de discapacidad. | 2,47 | ,800 | 2,44 | ,733 | 1,67 | ,516 | 3,212 | ,043 | ,046 | P > M > O |
| 3. Su hijo/a recibe un trato justo en la escuela. | 2,59 | 1,278 | 2,72 | 1,100 | 1,67 | ,516 | ,825 | ,441 | ,012 | M > P > O |
| 4. Su hijo/a progresa de manera satisfactoria en la escuela. | 2,59 | 1,278 | 2,72 | 1,100 | 1,67 | ,516 | 2,632 | ,076 | ,038 | M > P > O |
| 5. Los profesores hacen todo lo posible para integrar a su hijo/a en clase. | 1,88 | ,857 | 2,46 | 1,090 | 1,67 | ,516 | 3,633 | ,029 | ,052 | M > P > O |
| 7. Está satisfecho con la atención que recibe su hijo/a en la escuela. | 2,24 | ,903 | 2,01 | ,561 | 1,67 | ,516 | 2,072 | ,130 | ,030 | P > M > O |
| 8. Los profesores prestan atención a sus problemas personales. | 2,59 | ,870 | 2,11 | ,620 | 1,67 | ,516 | 5,725 | ,004 | ,080 | P > M > O |
| 9. Las tareas y actividades están adaptadas a las necesidades de su hijo/a y él/ella es capaz de hacerlas. | 2,47 | ,874 | 2,15 | ,750 | 1,67 | ,516 | 2,687 | ,072 | ,039 | P > M > O |
| 10. El apoyo recibido por ustedes, es el necesario. | 2,12 | ,857 | 2,57 | 1,063 | 1,67 | ,516 | 3,398 | ,036 | ,049 | M > P > O |
| 11. La escuela está seriamente comprometida de la educación de los niños con discapacidad. | 2,00 | 1,000 | 1,99 | ,561 | 1,67 | ,516 | ,768 | ,466 | ,012 | P > M > O |
| 12. Los profesores tienen la formación adecuada para atender las necesidades específicas de su hijo/a. | 2,24 | 1,200 | 2,19 | ,704 | 1,67 | ,516 | 1,351 | ,262 | ,020 | P > M > O |
| 13. La administración educativa pone todos los medios necesarios para atender sus necesidades y las de su hijo/a. | 2,35 | 1,222 | 2,14 | ,769 | 1,67 | ,516 | 1,529 | ,220 | ,023 | P > M > O |



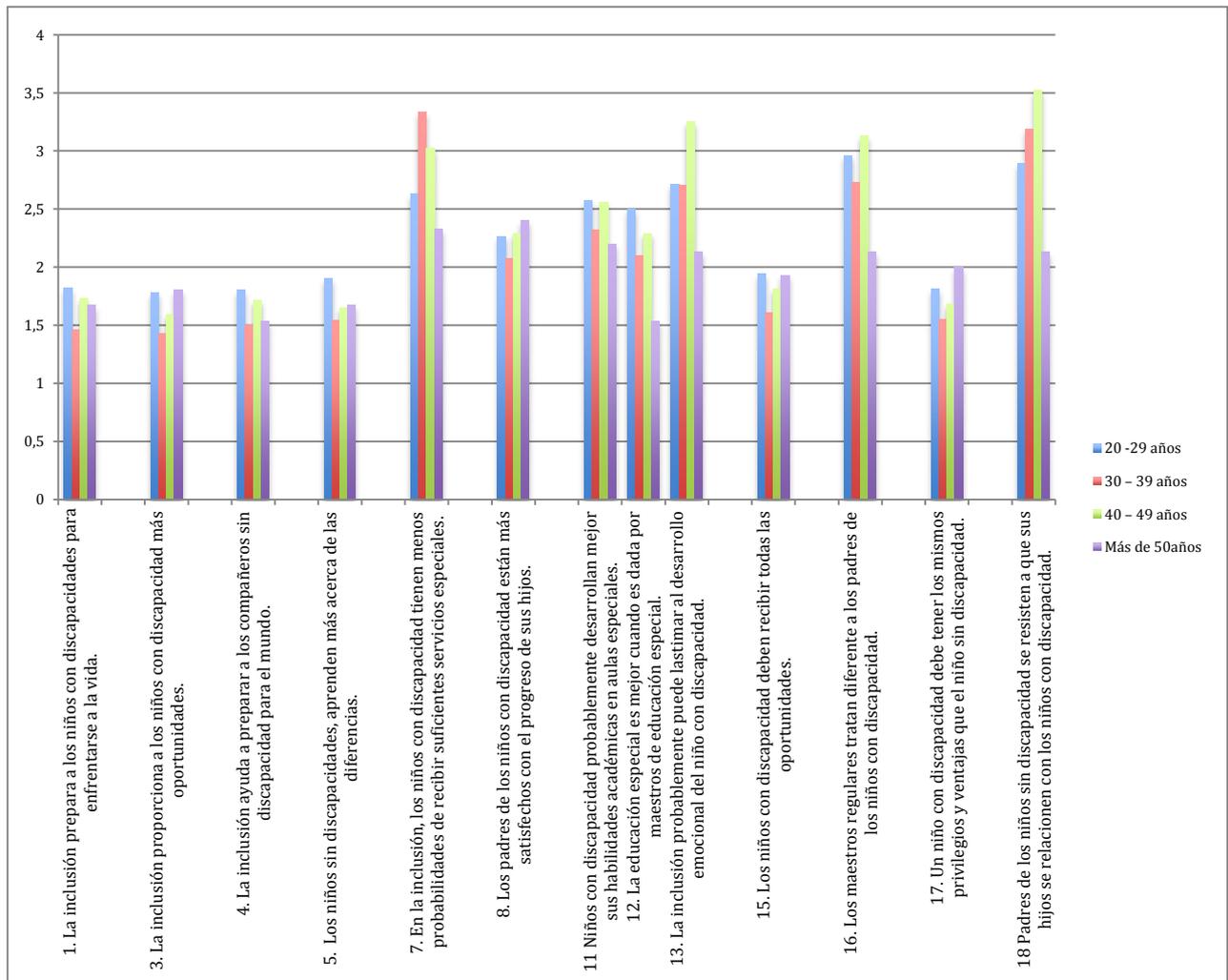
Universidad de Cuenca

| | | | | | | | | | | |
|---|------|-------|------|-------|------|-------|--------|------|------|-----------|
| 14. Las escuelas de educación regular son las más adecuadas para la educación de su hijo/a. | 3,06 | 1,197 | 2,04 | ,715 | 1,67 | ,516 | 13,584 | ,000 | ,171 | P > M > O |
| 15. El apoyo y la orientación que recibe su hijo/a por parte del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), es la adecuada. | 2,71 | 1,213 | 2,21 | ,931 | 1,67 | ,516 | 3,157 | ,046 | ,046 | P > M > O |
| 16. El apoyo y la orientación que reciben ustedes, como padres, por parte del DECE es la adecuada. | 2,71 | ,686 | 2,78 | 1,183 | 2,00 | ,894 | 1,364 | ,259 | ,020 | M > P > O |
| 17. El apoyo y la orientación que recibe su hijo/a por parte del DECE es suficiente. | 2,59 | ,870 | 2,54 | 1,030 | 1,33 | ,516 | 4,235 | ,016 | ,060 | P > M > O |
| 18. El apoyo y la orientación que reciben ustedes, como padres, por parte del DECE suficiente. | 2,82 | ,636 | 2,40 | 1,052 | 2,67 | 1,862 | 1,294 | ,278 | ,019 | P > O > M |
| 19. El DECE pone todos los medios necesarios para apoyar a su hijo/a en todas las etapas de su desarrollo. | 2,59 | ,870 | 2,29 | 1,019 | 2,67 | 1,862 | ,871 | ,421 | ,013 | P > O > M |

2.3.2.4. Comparación de la variable: rango de edad de los padres.

2.3.2.4.1. Comparación de la variable: edad de los padres, del cuestionario N.1 (Evaluación de la Inclusión: un examen de los puntos de vista de padres de familia y de los factores que influyen en sus perspectivas)

Figura 14. Figura de la comparación de la variable: edad de los padres, del cuestionario N.1





La comparación entre el rango de edad de los padres, en el cuestionario N.1, muestra los siguientes resultados en las 13 preguntas en donde hubieron diferencias estadísticamente significativas. Los padres, comprendidos en dos rangos de edades: 20 a 29 años y 40 a 49 años muestran una peor actitud. El primer rango, manifiesta que la EI no prepara a los estudiantes, con o sin discapacidad para enfrentarse a la vida. El segundo rango se inclina a la idea de que la EI puede lastimar el aspecto emocional de padres de niños con discapacidad y estudiantes con discapacidad.

Los padres, cuya edad es mayor a 50 años, manifiestan que la EI no proporciona a los niños con discapacidad la oportunidad de participar en variedad de actividades.

El rango de edad comprendido entre los 30 y 39 años, es el grupo que mejor actitud tiene, únicamente manifiestan que en la EI los niños con discapacidad tienen menos probabilidades de recibir servicios especiales y enseñanza individualizada.

Los datos estadísticos completos de la figura anterior, se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 14
Datos estadísticos de la variable edad de los padres del cuestionario N.1

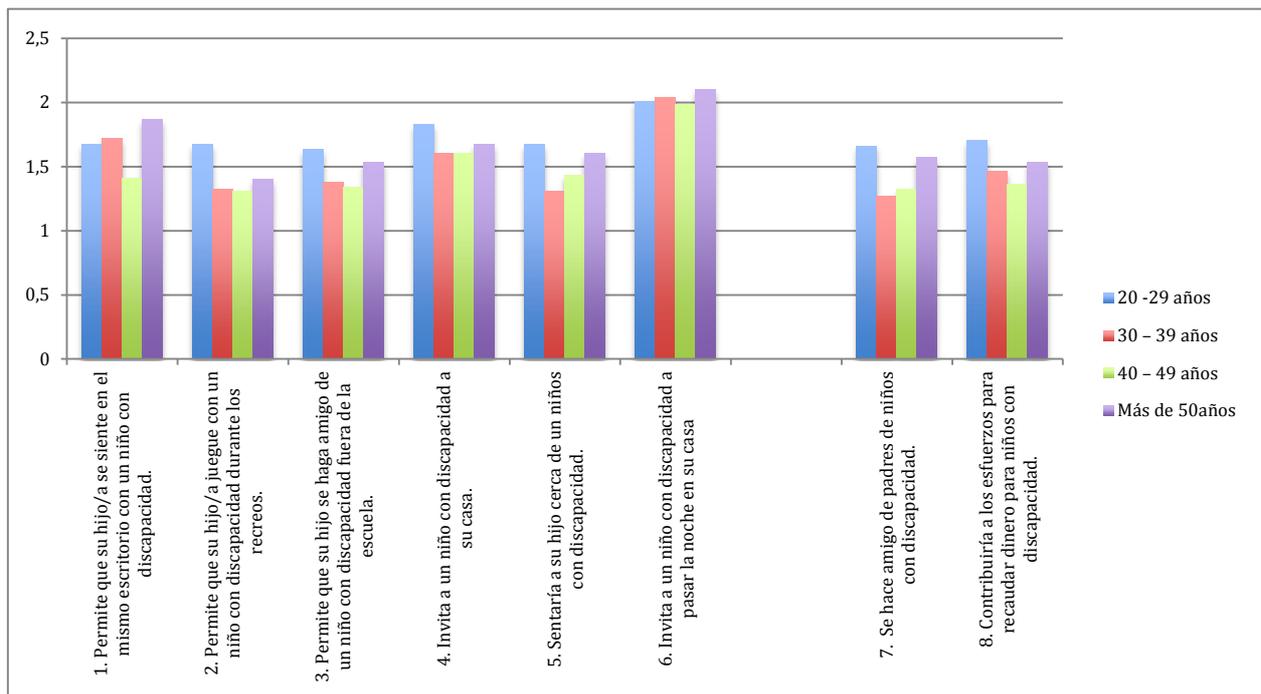
| Variables | 20 -29 años | | 30 – 39 años | | 40 – 49 años | | Más de 50años | | $F_{(1,972)}$ | p | η^2_p | Comparación entre pares |
|---|-------------|------|--------------|------|--------------|------|---------------|------|---------------|------|------------|---|
| | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | | | | |
| 1. La inclusión prepara a los niños con discapacidades para enfrentarse a la vida. | 1,82 | ,782 | 1,46 | ,732 | 1,73 | 1,02 | 1,67 | ,724 | 8,73 | ,000 | ,036 | 20 -29 años > 40 – 49 años > Más de 50años > 30 – 39 años |
| 3. La inclusión proporciona a los niños con discapacidad la oportunidad de participar en una variedad de actividades. | 1,78 | ,832 | 1,43 | ,639 | 1,59 | ,912 | 1,80 | ,676 | 9,33 | ,000 | ,038 | Más de 50años > 20 -29 años > 40 – 49 años > 30 – 39 años |
| 4. La inclusión ayuda a preparar a los compañeros sin discapacidad para el mundo real. | 1,80 | ,864 | 1,50 | ,717 | 1,71 | 1,01 | 1,53 | ,516 | 6,25 | ,000 | ,026 | 20 -29 años > 40 – 49 años > Más de 50años > > 30 – 39 años |
| 5. En la inclusión, los niños sin discapacidades, aprenden más acerca de las diferencias. | 1,90 | ,814 | 1,54 | ,769 | 1,65 | ,918 | 1,67 | ,488 | 8,08 | ,000 | ,007 | 20 -29 años > Más de 50años > > 40 – 49 años > 30 – 39 años |



| | | | | | | | | | | | | |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|---|
| 7. En la inclusión, los niños con discapacidad tienen menos probabilidades de recibir suficientes servicios especiales, tales como educación física, terapia de lenguaje, etc. | 2,63 | 1,05 | 3,33 | 1,34 | 3,02 | 1,32 | 2,33 | ,976 | 13,9 | ,000 | ,056 | 30 – 39 años > 40 – 49 años > 20 -29 años > Más de 50años |
| 8. Los padres de los niños con discapacidad están más satisfechos con el progreso de sus hijos en clases de educación regular. | 2,26 | ,909 | 2,07 | ,963 | 2,29 | 1,19 | 2,40 | ,828 | 2,75 | ,042 | ,012 | Más de 50años >40 – 49 años > 20 -29 años>30 – 39 años |
| 11 Los niños con discapacidad probablemente desarrollan mejor sus habilidades académicas en aulas especiales que en aulas regulares. | 2,57 | 1,21 | 2,32 | 1,00 | 2,56 | 1,20 | 2,20 | ,775 | 3,02 | ,029 | ,013 | 20 -29 años > 40 – 49 años > 30 – 39 años >Más de 50años |
| 12. La enseñanza de la educación especial es mejor cuando es dada por maestros de educación especial que por maestros regulares. | 2,50 | 1,24 | 2,10 | ,984 | 2,29 | 1,20 | 1,53 | ,516 | 7,54 | ,000 | ,031 | 20 -29 años > 40 – 49 años > 30 – 39 años >Más de 50años |
| 13. La inclusión probablemente puede lastimar al desarrollo emocional del niño con discapacidad. | 2,71 | 1,19 | 2,70 | 1,28 | 3,25 | 1,26 | 2,13 | ,743 | 9,46 | ,000 | ,039 | 40 – 49 años > 20 -29 años > 30 – 39 años >Más de 50años |
| 15. Los niños con discapacidad deben recibir todas las oportunidades para funcionar en el salón de clases regular, siempre que sean posible. | 1,94 | ,973 | 1,61 | ,978 | 1,81 | 1,11 | 1,93 | ,961 | 4,74 | ,003 | ,020 | 20 -29 años >Más de 50 años > 40 – 49 años > 30 – 39 años |
| 16. Los maestros regulares tratan a los padres de los niños con discapacidad de diferente manera que a otros padres. | 2,96 | 1,24 | 2,73 | 1,20 | 3,13 | 1,29 | 2,13 | ,834 | 6,04 | ,000 | ,025 | 40 – 49 años > 20 -29 años > 30 – 39 años >Más de 50 años |
| 17. Un niño con discapacidad debe tener los mismos privilegios y ventajas que el niño sin discapacidad. | 1,81 | ,983 | 1,55 | ,978 | 1,68 | 1,02 | 2,00 | ,926 | 3,48 | ,015 | ,015 | Más de 50 años > 20 -29 años >40 – 49 años > 30 – 39 años |
| 18 Los padres de los niños sin discapacidad se resisten a que sus hijos se relacionen con los niños con discapacidad. | 2,89 | 1,32 | 3,19 | 1,36 | 3,52 | 1,23 | 2,13 | 1,24 | 9,58 | ,000 | ,039 | 40 – 49 años > 30 – 39 años > 20 -29 años>Más de 50 años |

2.3.2.4.2. Comparación de la variable: edad de los padres, del cuestionario N.2 (Mi pensamiento sobre la educación inclusiva).

Figura 15. Figura de la comparación de la variable: edad de los padres, del cuestionario N.2



La comparación entre el rango de edad de los padres, en el cuestionario N.2, muestra un contraste significativo en las ocho preguntas del cuestionario. Los padres, comprendidos en el rango de edad entre los 20 y 29 años son los que muestran una peor actitud; ellos muestran una conducta evitativa hacia los niños con discapacidad.

El grupo de padres mayores a 50 años muestran una actitud neutral, únicamente se oponen a invitar a un niño con discapacidad a pasar una noche en casa.

Los dos grupos restantes (30 – 39 años), (40 – 49 años), muestran actitudes favorables hacia la EI, la tendencia de este grupo es de 1 y 1,5.



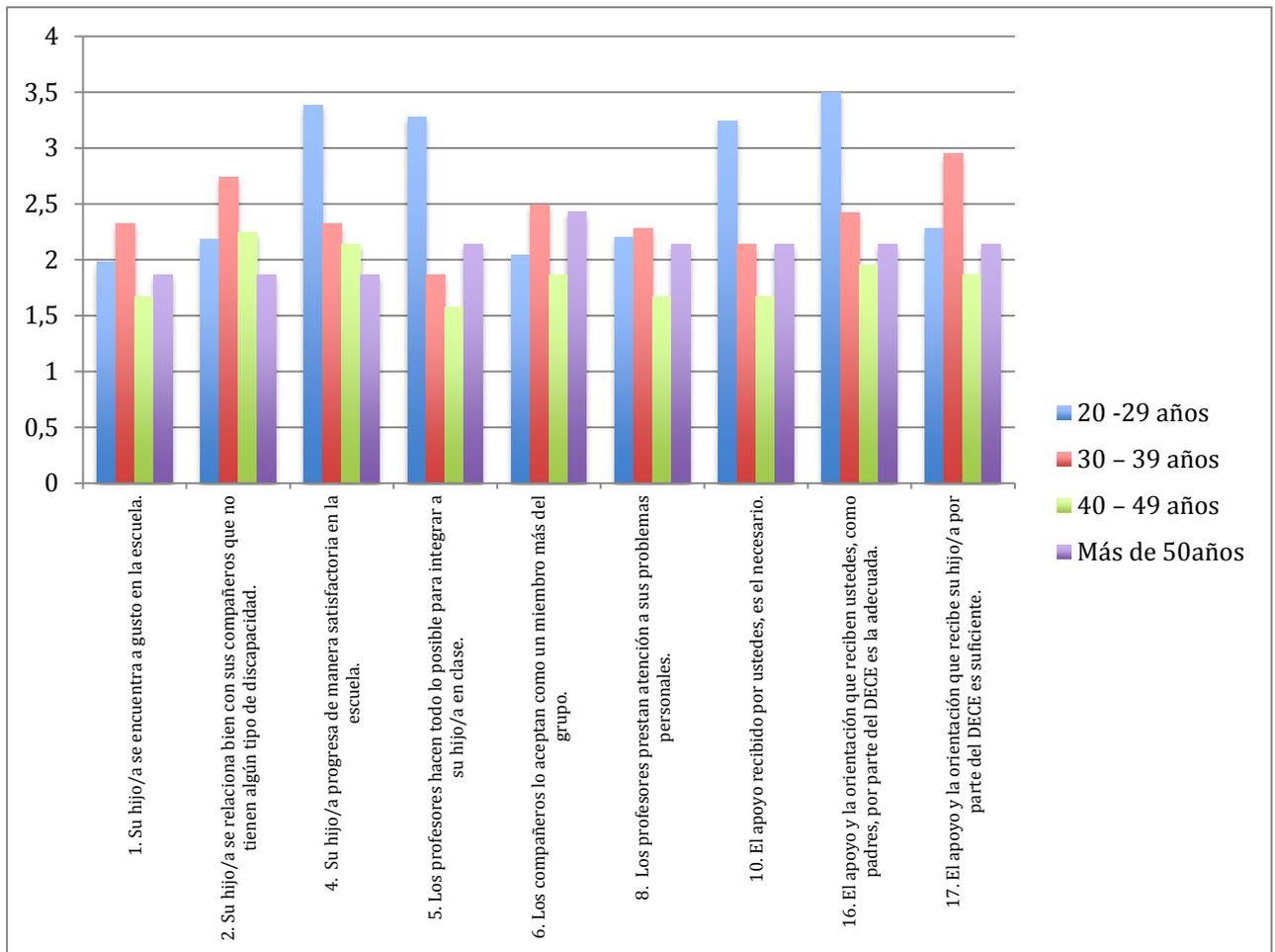
Los datos estadísticos completos de la figura anterior, se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 15
Datos estadísticos de la variable edad de los padres del cuestionario N.2

| Variables | 20 -29 años | | 30 – 39 años | | 40 – 49 años | | Más de 50años | | $F_{(1,972)}$ | p | η^2_p | Comparación entre pares |
|---|-------------|------|--------------|------|--------------|------|---------------|------|---------------|------|------------|---|
| | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | | | | |
| 1. Permite que su hijo/a se sienta en el mismo escritorio con un niño con discapacidad. | 1,67 | ,828 | 1,72 | 1,07 | 1,41 | ,744 | 1,87 | ,937 | 5,63 | ,001 | ,019 | Más de 50años > 30 – 39 años > 20 -29 años > 40 – 49 años |
| 2. Permite que su hijo/a juegue con un niño con discapacidad durante los recreos. | 1,67 | ,821 | 1,32 | ,670 | 1,31 | ,617 | 1,40 | ,675 | 14,2 | ,000 | ,046 | Más de 50años > 30 – 39 años > 40 – 49 años |
| 3. Permite que su hijo se haga amigo de un niño con discapacidad fuera de la escuela. | 1,63 | ,790 | 1,38 | ,760 | 1,34 | ,654 | 1,53 | ,776 | 6,90 | ,000 | ,023 | 20 -29 años > Más de 50años > 30 – 39 años > 40 – 49 años |
| 4. Invita a un niño con discapacidad a su casa. | 1,83 | ,916 | 1,60 | ,753 | 1,60 | ,917 | 1,67 | ,844 | 4,08 | ,007 | ,014 | 20 -29 años > Más de 50años > 30 – 39 años; 40 – 49 años |
| 5. Sentaría a su hijo cerca de un niños con discapacidad. | 1,67 | ,844 | 1,31 | ,640 | 1,43 | ,796 | 1,60 | ,675 | 11,7 | ,000 | ,038 | 30 – 39 años > 40 – 49 años > 20 -29 años > Más de 50años |
| 6. Invita a un niño con discapacidad a pasar la noche en su casa | 2,01 | 1,00 | 2,04 | 1,10 | 1,98 | 1,02 | 2,10 | ,923 | ,220 | ,882 | ,001 | Más de 50años > 30 – 39 años > 20 -29 años > 40 – 49 años |
| 7. Se hace amigo de padres de niños con discapacidad. | 1,66 | ,835 | 1,27 | ,576 | 1,32 | ,618 | 1,57 | ,817 | 17,6 | ,000 | ,057 | 20 -29 años > Más de 50años > 40 – 49 años > 30 – 39 años |
| 8. Contribuiría a los esfuerzos para recaudar dinero para niños con discapacidad. | 1,70 | ,848 | 1,46 | ,640 | 1,36 | ,695 | 1,53 | ,860 | 8,82 | ,000 | ,029 | 20 -29 años > Más de 50años > 30 – 39 años > 40 – 49 años |

2.3.2.4.3. Comparación de la variable: edad de los padres, del cuestionario N.3 (Escala de opinión de los padres sobre la educación inclusiva).

Figura 16. Figura de la comparación de la variable: edad de los padres, del cuestionario N.3



Es importante recordar que el cuestionario N.3 fue aplicado, únicamente, a padres de niños con discapacidad. La comparación entre el rango de edad de los padres, en este cuestionario, muestra los siguientes resultados en nueve preguntas que presentaron diferencias estadísticamente significativas. Los padres, comprendidos en el rango de



edad entre los 30 y 39 años muestran una peor actitud; ellos manifiestan que sus hijos no están a gusto con la escuela, pues no se sienten aceptados como un miembro más del grupo, además hacen énfasis en la falta de apoyo por parte de la institución educativa.

Los padres cuyas edades oscilan entre los 20 y 29 años presentan una tendencia entre 3 y 3,5 (neutral); ellos se enfocan en el poco apoyo brindado por la institución educativa, la falta de formación del profesorado, lo cual impide el progreso satisfactorio de sus hijos.

Los dos grupos restantes (40 – 49 años) y (50 años o más) muestran actitudes favorables hacia la EI, la tendencia de este grupo es de 1,5 y 2 (de acuerdo).

Los datos estadísticos completos de la figura anterior, se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 16
Datos estadísticos de la variable edad de los padres del cuestionario N.3

| Variables | 20 -29 años | | 30 – 39 años | | 40 – 49 años | | Más de 50años | | $F_{(1,153)}$ | p | η^2_p | Comparación entre pares |
|---|-------------|------|--------------|------|--------------|------|---------------|------|---------------|------|------------|--|
| | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | | | | |
| 1. Su hijo/a se encuentra a gusto en la escuela. | 1,98 | ,515 | 2,32 | ,909 | 1,67 | ,796 | 1,86 | ,690 | 4,42 | ,005 | ,092 | 30 años>20 años> 50años>40 – 49 años |
| 2. Su hijo/a se relaciona bien con sus compañeros que no tienen algún tipo de discapacidad. | 2,18 | ,691 | 2,74 | ,642 | 2,24 | ,831 | 1,86 | ,690 | 7,95 | ,000 | ,154 | 30 años>40 – 49 años>20 años> Más de 50años |
| 4. Su hijo/a progresa de manera satisfactoria en la escuela. | 3,38 | 1,15 | 2,32 | ,711 | 2,14 | 1,19 | 1,86 | ,690 | 14,8 | ,000 | ,254 | 20 –29 años>30 – 39 años > 40 – 49 años> Más de 50años |
| 5. Los profesores hacen todo lo posible para integrar a su hijo/a en clase. | 3,28 | 1,03 | 1,86 | ,581 | 1,57 | ,746 | 2,14 | ,378 | 36,8 | ,000 | ,458 | 20 –29 años> Más de 50años>30 – 39 años>40 – 49 años |
| 6. Los compañeros lo aceptan como un miembro más del grupo. | 2,04 | ,570 | 2,49 | ,848 | 1,86 | 1,06 | 2,43 | ,535 | 4,82 | ,003 | ,099 | 30 – 39 años> Más de 50años>20 –29 años> 40 – 49 años |
| 8. Los profesores prestan atención a sus problemas personales. | 2,20 | ,535 | 2,28 | ,701 | 1,67 | ,796 | 2,14 | ,378 | 4,76 | ,003 | ,098 | 30 años>20 –29 años >Más de 50años> 40 – 49 años |
| 10. El apoyo recibido por ustedes, es el | 3,24 | 1,06 | 2,14 | ,693 | 1,67 | ,796 | 2,14 | ,378 | 22,9 | ,000 | ,344 | 20 –29 años>30 – 39 años; Más |



necesario.

16. El apoyo y la orientación que reciben ustedes, como padres, por parte del DECE es la adecuada.

| | | | | | | | | | | |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 3,50 | ,909 | 2,42 | ,981 | 1,95 | 1,11 | 2,14 | ,378 | 18,2 | ,000 | ,295 |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|

17. El apoyo y la orientación que recibe su hijo/a por parte del DECE es suficiente.

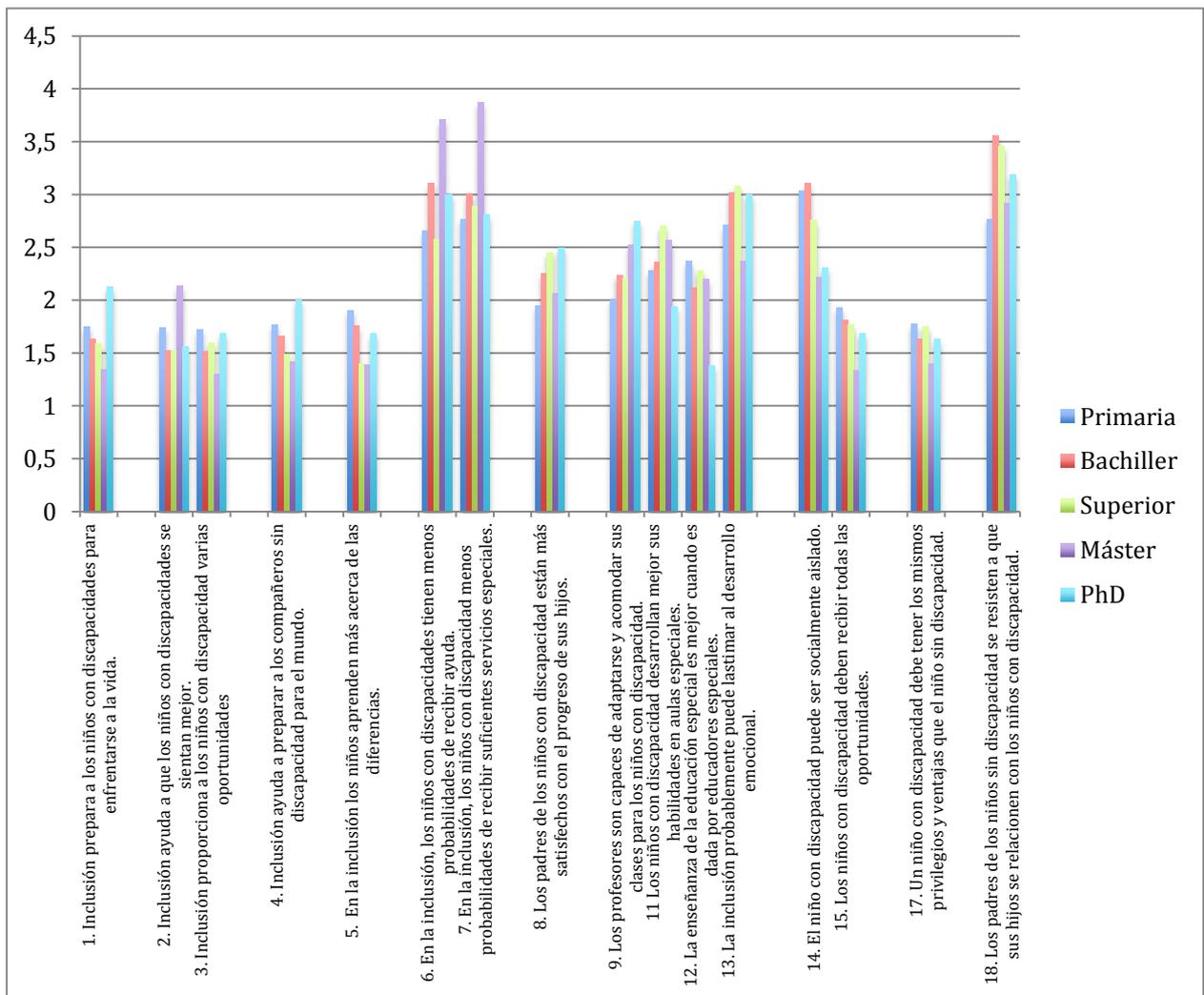
| | | | | | | | | | | |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 2,28 | ,730 | 2,95 | 1,05 | 1,86 | 1,15 | 2,14 | ,378 | 8,77 | ,000 | ,167 |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|

de 50años>
40 – 49 años
20 -29 años>30
– 39 años; Más
de 50años>
40 – 49 años
30 – 39
años>20 -29
años>Más de
50años>
40 – 49 años

2.3.2.5. Comparación de la variable: nivel de educación de los padres.

2.3.2.5.1. Comparación de la variable: nivel de educación de los padres, del cuestionario N.1 (Evaluación de la Inclusión: un examen de los puntos de vista de padres de familia y de los factores que influyen en sus perspectivas).

Figura 17. Figura de la comparación de la variable: nivel de educación de los padres, del cuestionario N.1





La comparación entre el nivel de educación de los padres, en el cuestionario N.1, muestra una diferencia estadísticamente significativa en 16 de las 18 preguntas.

Los padres, cuyo nivel de educación es primario muestran una peor actitud hacia la EI. Ellos mantienen que los niños con discapacidad no reciben un trato justo en las escuelas regulares, además hacen énfasis en la falta de apoyo por parte de la misma.

Los padres con estudios doctorales (PhD) es el grupo que le sigue en cuanto a actitudes negativas. Ellos se mantienen con la idea de que aún hace falta compromiso docente, pues las actividades no se adaptan a las necesidades de los niños con discapacidad lo cual impide el progreso satisfactorio del niño.

El tercer grupo con actitudes negativas hacia la EI, pertenece a los padres con un nivel de educación máster; ellos manifiestan que la EI los niños con discapacidades tienen menos probabilidades de recibir ayuda especial y enseñanza individualizada.

Los grupos de padres con estudios bachiller y universitario, son los que mejor actitud presentan, sin embargo muestran preocupación por la el factor emocional de los niños con discapacidad.

Los datos estadísticos completos de la figura anterior, se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 17
Datos estadísticos de la variable educación de los padres del cuestionario N.1

| Variables | Primaria | | Bachiller | | Superior | | Máster | | PhD | | $F_{(1,972)}$ | p | η^2_p | Comparación entre pares |
|--|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|---------------|------|------------|--|
| | \bar{x} | DT | | | | |
| 1. La inclusión prepara a los niños con discapacidad para enfrentarse a la vida. | 1,75 | ,824 | 1,63 | ,826 | 1,59 | ,740 | 1,35 | ,758 | 2,13 | 1,58 | 6,54 | ,000 | ,036 | PhD > Primaria > Bachiller > Superior > Máster |
| 2. La inclusión ayuda a que | 1,74 | ,797 | 1,53 | ,804 | 1,53 | ,716 | 2,14 | 1,02 | 1,56 | ,814 | 13,2 | ,000 | ,070 | Máster > Primaria > PhD > |



los niños con discapacidades se sientan mejor y confíen en sí mismos.

3. La inclusión proporciona a los niños con discapacidad la oportunidad de participar en una variedad de actividades.

4. La inclusión ayuda a preparar a los compañeros sin discapacidad para el mundo real.

5. En la inclusión, los niños sin discapacidades, aprenden más acerca de las diferencias.

6. En la inclusión, los niños con discapacidades tienen menos probabilidades de recibir ayuda especial y enseñanza individualizada.

7. En la inclusión, los niños con discapacidad tienen menos probabilidades de recibir suficientes servicios especiales, tales como educación física, terapia de

Bachiller;
Superior

| | | | | | | | | | | | | |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 1,72 | ,788 | 1,52 | ,811 | 1,60 | ,720 | 1,30 | ,562 | 1,69 | 1,35 | 6,61 | ,000 | ,036 |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|

Primaria >
Phd >
Superior >
Bachiller >
Máster

| | | | | | | | | | | | | |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 1,77 | ,822 | 1,66 | ,834 | 1,49 | ,736 | 1,42 | ,834 | 2,00 | 1,36 | 5,65 | ,000 | ,031 |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|

PhD >
Primaria >
Bachiller >
Superior >
Máster

| | | | | | | | | | | | | |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 1,90 | ,863 | 1,76 | ,853 | 1,40 | ,520 | 1,39 | ,831 | 1,69 | ,946 | 13,2 | ,000 | ,070 |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|

Primaria >
Secundaria >
PhD >
Superior >
Máster

| | | | | | | | | | | | | |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 2,66 | 1,29 | 3,11 | 2,53 | 2,58 | 1,19 | 3,71 | 1,40 | 3,00 | 1,36 | 10,0 | ,000 | ,054 |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|

Máster >
Bachiller >
PhD >
Primaria >
Superior

| | | | | | | | | | | | | |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 2,77 | 1,19 | 3,01 | 1,14 | 2,89 | 1,29 | 3,87 | 1,34 | 2,81 | 1,47 | 18,2 | ,000 | ,094 |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|

Máster >
Bachiller >
Superior >
PhD >
Primaria



lenguaje,
etc.

8. Los padres de los niños con discapacidad están más satisfechos con el progreso de sus hijos en clases de educación regular.

1,95 ,896 2,25 1,02 2,45 1,16 2,07 ,864 2,50 1,21 6,64 ,000 ,036

PhD >
Superior >
Bachiller >
Máster >
Primaria

9. Los profesores son capaces de adaptarse y acomodar sus clases para los niños con discapacidad.

2,01 ,951 2,24 ,987 2,21 1,01 2,52 ,865 2,75 1,39 7,10 ,000 ,039

PhD >
Bachiller >
Máster >
Superior >
Primaria

11. Los niños con discapacidad probablemente desarrollan mejor sus habilidades académicas en aulas especiales que en aulas regulares.

2,28 1,07 2,36 1,09 2,70 1,22 2,57 ,984 1,94 ,854 4,75 ,001 ,026

Superior >
Máster >
Bachiller >
Primaria >
PhD

12. La enseñanza de la educación especial es mejor cuando es dada por maestros de educación especial que por maestros regulares.

2,37 1,17 2,12 1,07 2,28 1,21 2,20 ,940 1,38 ,500 3,85 ,004 ,021

Primaria >
Superior >
Máster >
Bachiller >
PhD

13. La inclusión probablemente puede lastimar al desarrollo emocional del niño con discapacidad.

2,71 1,12 3,02 1,20 3,08 1,27 2,37 1,47 3,00 ,966 7,58 ,000 ,041

Superior >
Bachiller >
PhD >
Primaria >
Máster

14. El niño con discapacidad puede ser socialmente aislado por los

3,04 1,23 3,11 1,25 2,76 1,38 2,22 1,42 2,31 1,01 11,5 ,000 ,062

Bachiller >
Primaria >
Superior >
PhD >
Máster



estudiantes de las clases regulares.
 15. Los niños con discapacidad deben recibir todas las oportunidades para funcionar en el salón de clases regular, siempre que sean posible.

| | | | | | | | | | | | | |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 1,93 | 1,11 | 1,81 | ,961 | 1,77 | 1,03 | 1,34 | ,755 | 1,69 | 1,13 | 7,85 | ,000 | ,043 |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|

Primaria >
 Bachiller >
 Superior >
 PhD >
 Máster

17. Un niño con discapacidad debe tener los mismos privilegios y ventajas que el niño sin discapacidad.

| | | | | | | | | | | | | |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 1,78 | 1,00 | 1,63 | 1,00 | 1,75 | 1,08 | 1,40 | ,841 | 1,63 | ,719 | 3,59 | ,006 | ,020 |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|

Primaria >
 Superior >
 Bachiller;
 PhD >
 Máster

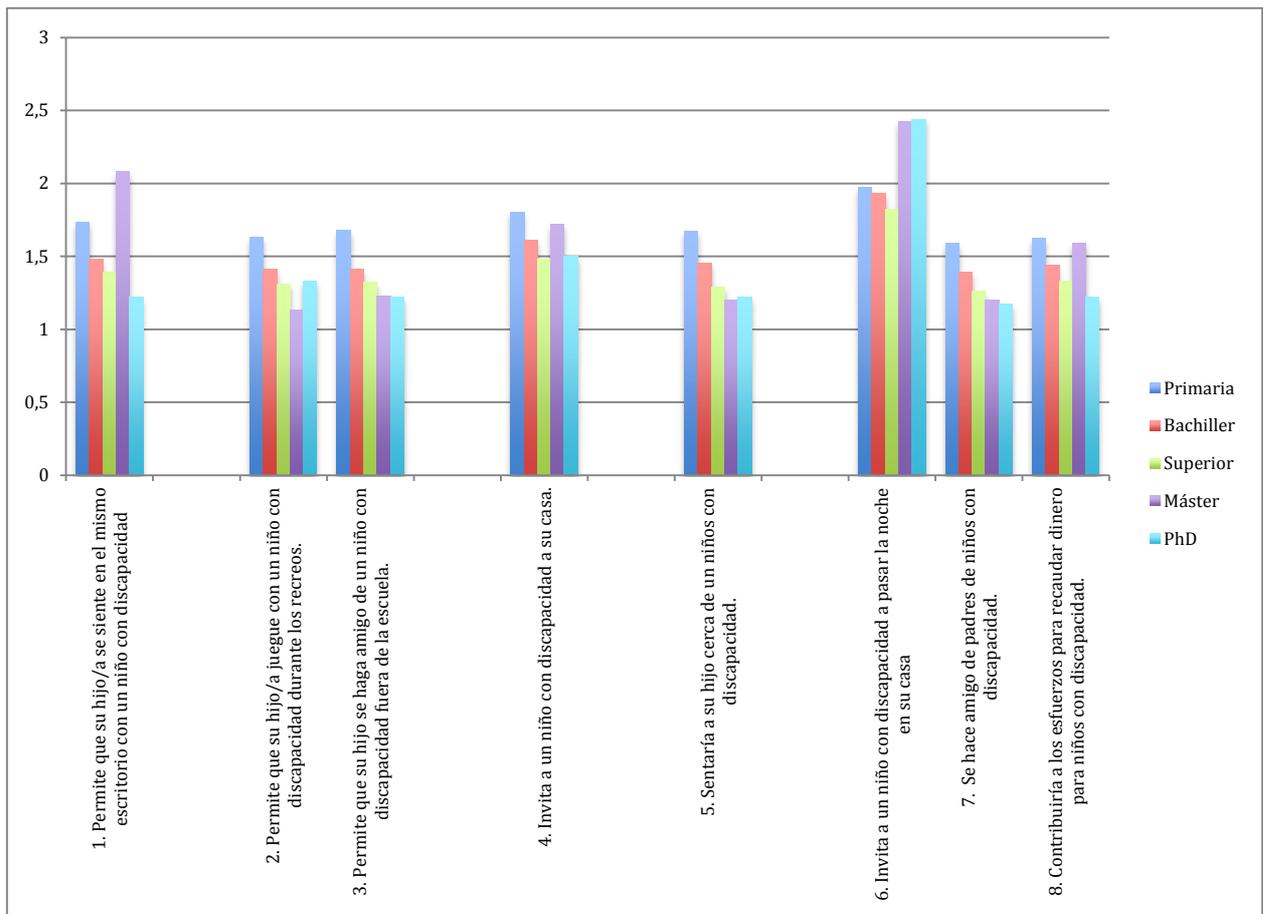
18. Padres de los niños sin discapacidad se resisten a que sus hijos se relacionen con los niños con discapacidad.

| | | | | | | | | | | | | |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 2,77 | 1,37 | 3,56 | 1,36 | 3,46 | 1,20 | 2,92 | 1,20 | 3,19 | 1,37 | 12,5 | ,000 | ,066 |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|

Bachiller >
 Superior >
 PhD >
 Máster >
 Primaria

2.3.2.5.2. Comparación de la variable: nivel de educación de los padres, del cuestionario N.2 (Mi pensamiento sobre la educación inclusiva).

Figura 18. Figura de la comparación de la variable: nivel de educación de los padres, del cuestionario N.2



La comparación entre el nivel de educación de los padres, en el cuestionario N.2, muestra una diferencia estadísticamente significativa en ocho de las ocho preguntas.

Los padres, cuyo nivel de educación es primario muestran una peor actitud hacia la EI. Ellos rechazan la idea que su hijo se relacione socialmente con un niño con discapacidad.



El grupo de padres con estudios doctorales (PhD) y máster, son los grupos que siguen, en cuanto a actitudes negativas. Se presume que ellos no invitarían a un niño con discapacidad a pasar una noche en su casa y evitarían que sus hijos se sienten en el mismo escritorio dentro del aula de clase.

Los padres con estudios bachiller y universitario, son los que mejor actitud presentan; su tendencia oscila entre 1 y 2 (muy de acuerdo y de acuerdo). En este punto es importante mencionar que la educación no es un determinante.

Los datos estadísticos completos de la figura anterior, se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 18
Datos estadísticos de la variable educación de los padres del cuestionario N.2

| Variables | Primaria | | Bachiller | | Superior | | Máster | | PhD | | $F_{(1,972)}$ | p | η^2_p | Comparación entre pares |
|---|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|-------|-----------|------|---------------|------|------------|--|
| | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | | | | |
| 1. Permite que su hijo/a se sienten en el mismo escritorio con un niño con discapacidad | 1,73 | ,943 | 1,48 | ,754 | 1,39 | ,686 | 2,08 | 1,317 | 1,22 | ,428 | 15,54 | ,000 | ,066 | Máster > Primaria > Bachiller > Superior > PhD |
| 2. Permite que su hijo/a juegue con un niño con discapacidad durante los recreos. | 1,63 | ,879 | 1,41 | ,716 | 1,31 | ,532 | 1,13 | ,336 | 1,33 | ,767 | 14,42 | ,000 | ,062 | Primaria > Bachiller > PhD > Superior > Máster |
| 3. Permite que su hijo se haga amigo de un niño con discapacidad fuera de la escuela. | 1,68 | ,908 | 1,41 | ,666 | 1,32 | ,608 | 1,23 | ,640 | 1,22 | ,428 | 12,34 | ,000 | ,053 | Primaria > Bachiller > Superior > Máster > PhD |
| 4. Invita a un niño con discapacidad a su casa. | 1,80 | ,872 | 1,61 | ,884 | 1,48 | ,744 | 1,72 | ,769 | 1,50 | ,985 | 4,486 | ,001 | ,020 | Primaria > Máster > Bachiller > Máster > PhD |
| 5. Sentaría a su hijo cerca de un niños con | 1,67 | ,901 | 1,45 | ,773 | 1,29 | ,528 | 1,20 | ,475 | 1,22 | ,428 | 13,32 | ,000 | ,057 | Primaria > Bachiller > Superior > PhD > |



discapacida
d.

Máster

6. Invita a un niño con discapacidad a pasar la noche en su casa

1,97 1,026 1,93 1,015 1,82 ,889 2,42 1,195 2,44 1,338 8,766 ,000 ,038

PhD >
Máster >
Primaria >
Bachiller >
Superior

7. Se hace amigo de padres de niños con discapacidad.

1,59 ,842 1,39 ,651 1,26 ,524 1,20 ,502 1,17 ,383 11,75 ,000 ,051

Primaria >
Bachiller >
Superior >
Máster >
PhD

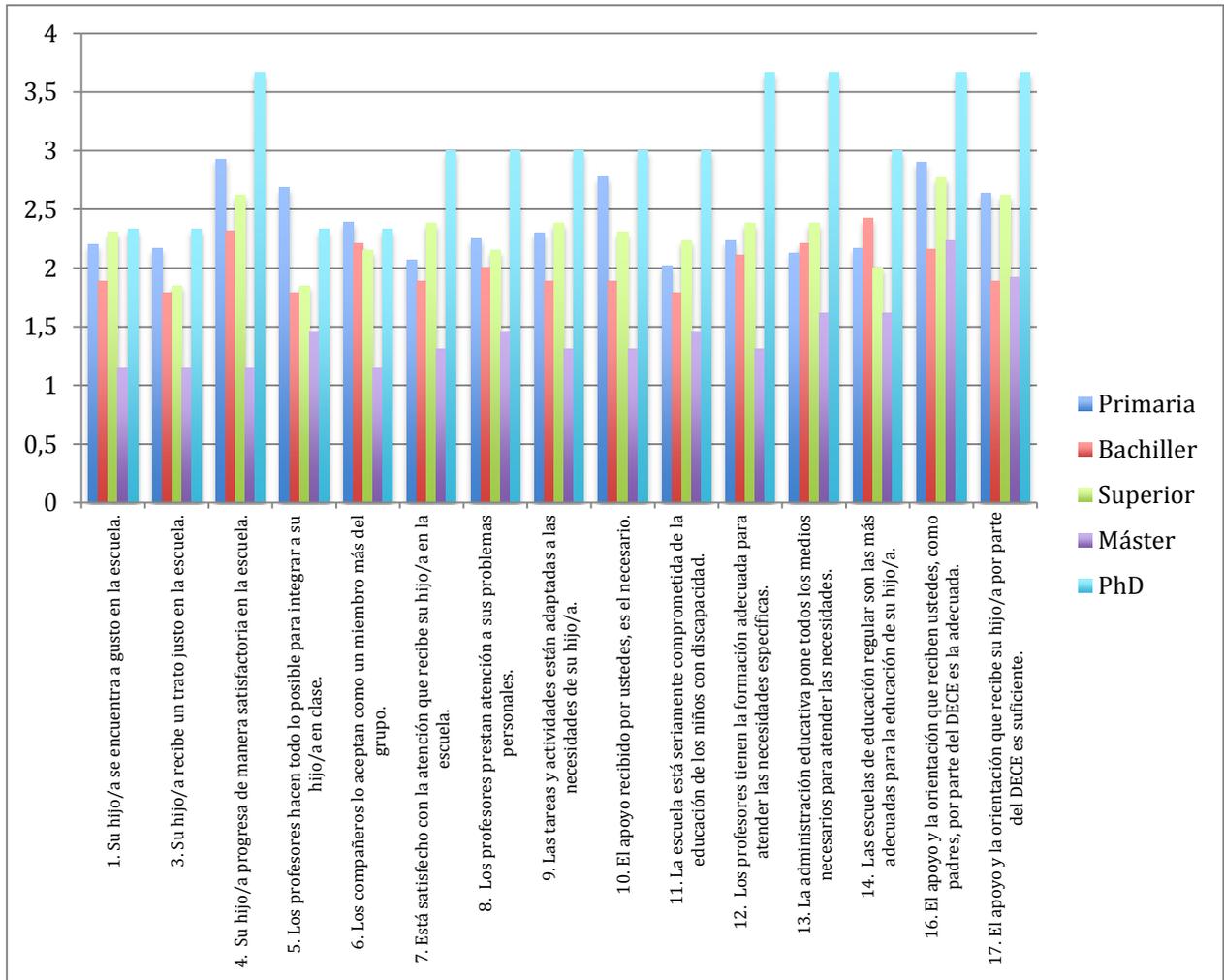
8. Contribuiré a a los esfuerzos para recaudar dinero para niños con discapacidad.

1,62 ,852 1,44 ,692 1,33 ,601 1,59 ,642 1,22 ,428 6,212 ,000 ,027

Primaria >
Máster >
Bachiller >
Superior >
PhD

2.3.2.5.3. Comparación de la variable: nivel de educación de los padres, del cuestionario N.3 (Escala de opinión de los padres sobre la educación inclusiva).

Figura 19. Figura de la comparación de la variable: nivel de educación de los padres, del cuestionario N.3



Es importante recordar que el cuestionario N.3 fue aplicado, únicamente, a padres de niños con discapacidad. La comparación entre el nivel de educación de los padres, en el cuestionario N.3, muestra una diferencia estadísticamente significativa en 15 de las 20 preguntas.



Los padres, cuyo nivel de educación es doctoral (PhD), muestran una peor actitud hacia la EI. Ellos manifiestan que sus hijos, (con discapacidad), no se encuentran a gusto con la escuela, pues sienten que no tienen una buena relación con sus compañeros, además revelan que hace falta preparación docente e institucional, para atender a la diversidad.

Los padres con estudios primarios es el grupo que le sigue, en cuanto a actitudes negativas. Ellos se mantienen con la idea de que los compañeros excluyen a sus hijos con discapacidad lo cual ocasiona que el niño no se encuentre a gusto en la escuela.

Los grupos de padres con estudios bachiller, universitario se mantienen con una actitud neutral, con una tendencia entre 2 y 2,75.

El grupo que mejor actitud presenta, son aquellos que han estudiado un máster, con una tendencia de 1 y 1,5.

En conclusión, los padres con estudios primarios y doctorales fueron los que peores actitudes revelaron, pues su tendencia varía entre 2,5 y 4.

Los datos estadísticos completos de la figura anterior, se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 19
Datos estadísticos de la variable educación de los padres del cuestionario N.3

| Variables | Primaria | | Bachiller | | Superior | | Máster | | PhD | | $F_{(1,153)}$ | p | η^2_p | Comparación entre pares |
|--|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|---------------|------|------------|--|
| | \bar{x} | DT | | | | |
| 1. Su hijo/a se encuentra a gusto en la escuela. | 2,20 | ,729 | 1,89 | ,658 | 2,31 | ,855 | 1,15 | ,555 | 2,33 | 1,15 | 6,54 | ,000 | ,168 | Superior > PhD > Primaria > Bachiller > Máster > PhD |
| 3. Su hijo/a recibe un trato justo en la escuela. | 2,17 | ,719 | 1,79 | ,535 | 1,85 | ,899 | 1,15 | ,555 | 2,33 | 1,15 | 6,62 | ,000 | ,169 | Primaria > Superior > Bachiller > Máster > PhD |
| 4. Su hijo/a progresa de manera satisfactoria en la escuela. | 2,93 | 1,00 | 2,32 | 1,15 | 2,62 | ,870 | 1,15 | ,555 | 3,67 | 1,15 | 10,5 | ,000 | ,245 | PhD > Primaria > Superior > Bachiller > Máster |



| | | | | | | | | | | | | | | |
|--|------|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|--|
| 5. Los profesores hacen todo lo posible para integrar a su hijo/a en clase. | 2,69 | 1,060 | 1,79 | ,535 | 1,85 | ,899 | 1,46 | ,877 | 2,33 | 1,15 | 7,78 | ,000 | ,193 | Primaria > PhD > Superior > Bachiller > Máster |
| 6. Los compañeros lo aceptan como un miembro más del grupo. | 2,39 | ,688 | 2,21 | ,918 | 2,15 | ,899 | 1,15 | ,555 | 2,33 | 1,15 | 7,86 | ,000 | ,195 | Primaria > PhD > Bachiller > Superior > Máster |
| 7. Está satisfecho con la atención que recibe su hijo/a en la escuela. | 2,07 | ,452 | 1,89 | ,658 | 2,38 | ,870 | 1,31 | ,630 | 3,00 | ,000 | 6,12 | ,000 | ,159 | PhD > Superior > Primaria > Superior > Máster |
| 8. Los profesores prestan atención a sus problemas personales. | 2,25 | ,533 | 2,00 | ,667 | 2,15 | ,899 | 1,46 | ,877 | 3,00 | ,000 | 6,12 | ,000 | ,159 | PhD > Primaria > Superior > Bachiller > Máster |
| 9. Las tareas y actividades están adaptadas a las necesidades de su hijo/a y él/ella es capaz de hacerlas. | 2,30 | ,717 | 1,89 | ,567 | 2,38 | ,870 | 1,31 | ,630 | 3,00 | ,000 | 7,74 | ,000 | ,192 | PhD > Superior > Bachiller > PhD > Primaria > PhD > Máster |
| 10. El apoyo recibido por ustedes, es el necesario. | 2,78 | 1,03 | 1,89 | ,567 | 2,31 | ,855 | 1,31 | ,630 | 3,00 | ,000 | 9,70 | ,000 | ,230 | PhD > Primaria > Superior > Bachiller > Máster |
| 11. La escuela está seriamente comprometida de la educación de los niños con discapacidad. | 2,02 | ,505 | 1,79 | ,535 | 2,23 | ,927 | 1,46 | ,776 | 3,00 | ,000 | 6,02 | ,000 | ,156 | PhD > Superior > Primaria > Bachiller > Máster |
| 12. Los profesores tienen la formación adecuada para atender las necesidades específicas de su hijo/a. | 2,23 | ,543 | 2,11 | ,875 | 2,38 | 1,19 | 1,31 | ,630 | 3,67 | 1,15 | 8,86 | ,000 | ,214 | PhD > Superior > Primaria > Bachiller > Máster |
| 13. La administración educativa pone todos los medios necesarios para atender sus | 2,13 | ,643 | 2,21 | ,918 | 2,38 | 1,19 | 1,62 | ,961 | 3,67 | 1,15 | 4,56 | ,002 | ,123 | PhD > Superior > Bachiller > Primaria > Máster |



Universidad de Cuenca

necesidades y las de su hijo/a.

14. Las escuelas de educación regular son las más adecuadas para la educación de su hijo/a.

16. El apoyo y la orientación que reciben ustedes, como padres, por parte del DECE es la adecuada.

17. El apoyo y la orientación que recibe su hijo/a por parte del DECE es suficiente.

| | | | | | | | | | | | | |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 2,17 | ,686 | 2,42 | 1,26 | 2,00 | ,913 | 1,62 | ,961 | 3,00 | ,000 | 2,74 | ,031 | ,078 |
| 2,90 | 1,05 | 2,16 | ,765 | 2,77 | 1,23 | 2,23 | 1,53 | 3,67 | 1,15 | 3,02 | ,020 | ,085 |
| 2,64 | ,835 | 1,89 | ,737 | 2,62 | 1,32 | 1,92 | 1,55 | 3,67 | 1,15 | 4,59 | ,002 | ,124 |

PhD >
Bachiller >
Primaria >
Máster >
Superior

PhD >
Primaria >
Superior >
Máster >
Bachiller

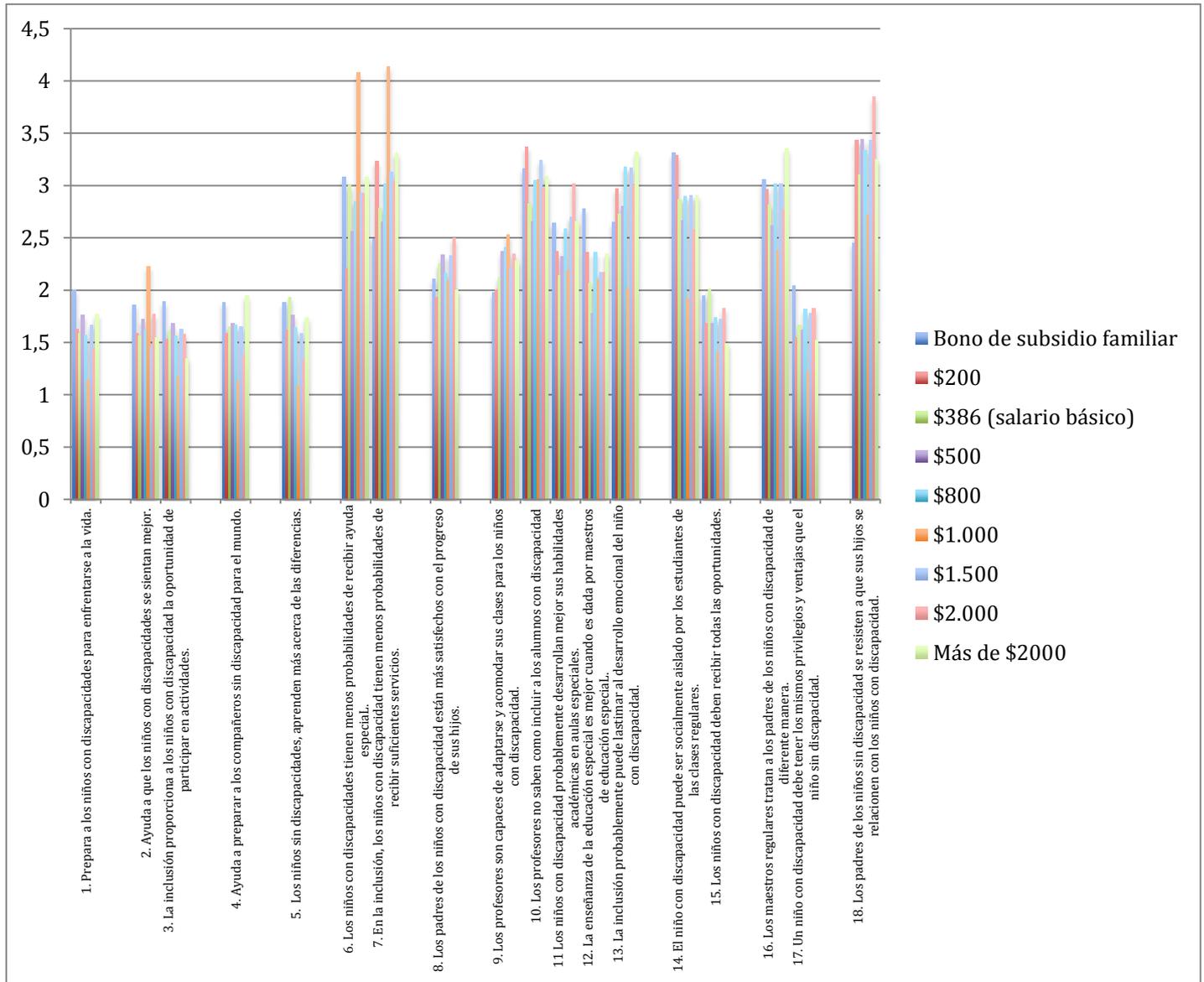
PhD >
Primaria >
Superior >
Máster >
Bachiller



2.3.2.6. Comparación de la variable: estatus socioeconómico de los padres (únicamente se toma en cuenta los ingresos mensuales).

2.3.2.6.1. Comparación de la variable: estatus socioeconómico de los padres según sus ingresos mensuales, del cuestionario N.1 (Evaluación de la Inclusión: un examen de los puntos de vista de padres de familia y de los factores que influyen en sus perspectivas)

Figura 20. Figura de la comparación de la variable: estatus socioeconómico de los padres según sus ingresos mensuales, del cuestionario N.1



La comparación entre el estatus socioeconómico de los padres participantes, en el cuestionario N.1, muestra los siguientes resultados:

Este cuestionario, consta de 18 preguntas, de las cuales 18 tienen una diferencia estadísticamente significativa.

Los padres que perciben un ingreso mensual menor a \$200 (subsidio familiar) revelan una peor actitud hacia la EI. Este grupo manifiesta que los niños con



Universidad de Cuenca

discapacidad son aislados por estudiantes de aulas regulares y que los niños con discapacidad deben tener los mismos privilegios y ventajas que el niño sin discapacidad.

Aquellos padres que perciben un sueldo mensual de \$1000, aproximadamente, son el segundo grupo en presentar una actitud negativa; ellos se preocupan por las oportunidades que los niños con discapacidad pierden al estar en una clase de educación regular, terapia de lenguaje, por ejemplo; también les preocupa el poco compromiso que tienen los profesores, pues dicen que ellos no son capaces de adaptarse y acomodar sus clases para los niños con discapacidad.

Los padres con sueldos de \$2000 o más pertenecen al tercer grupo en presentar actitudes negativas, ellos se mantienen con la idea que los niños con discapacidad, probablemente, desarrollen mejor sus habilidades en aulas de educación especial.

Les siguen los padres con un salario mensual de \$386 (salario básico), manifestando que en la EI los niños sin discapacidad aprenden poco de las diferencias, además, revelan que los niños con discapacidad no reciben todas las oportunidades para funcionar en el aula regular.

Actitudes neutrales y positivas expresan aquellos grupos que perciben salarios correspondientes a \$200, \$500, \$800, y \$1500. La tendencia de estos grupos corresponde a 1,5 y 3, únicamente manifiestan que los profesores no saben como incluir a estudiantes con discapacidad.

Los datos estadísticos completos de la figura anterior, se muestran en la siguiente tabla:



Tabla 20

Datos estadísticos de la variable estatus socioeconómico de los padres del cuestionario N.1

| Variables | Bono de subsidio familiar | | \$200 | | \$386 (salario básico) | | \$500 | | \$800 | | \$1000 | | \$1500 | | \$2000 | | Más de \$2000 | | $F_{(1,972)}$ | p | η^2_p | Comparación entre pares |
|---|---------------------------|------|-----------|------|------------------------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|---------------|------|---------------|------|------------|---|
| | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | | | | |
| 1. La inclusión prepara a los niños con discapacidades para enfrentarse a la vida. | 2,00 | ,577 | 1,63 | 1,02 | 1,59 | ,729 | 1,76 | ,895 | 1,57 | ,718 | 1,14 | ,381 | 1,67 | 1,05 | 1,44 | ,796 | 1,77 | 1,01 | 7,16 | ,000 | ,076 | Bono de subsidio familiar > Más de \$2000 > \$500 > \$1500 > \$200 > \$386 (salario básico) > \$800 > \$2000 > \$1000 |
| 2. La inclusión ayuda a que los niños con discapacidades se sientan mejor y confíen en sí mismos. | 1,86 | ,693 | 1,59 | ,944 | 1,56 | ,732 | 1,72 | ,876 | 1,62 | ,756 | 2,23 | ,903 | 1,46 | ,721 | 1,77 | ,928 | 1,55 | ,985 | 6,28 | ,000 | ,067 | \$1000 > Bono de subsidio familiar > \$2000 > \$500 > \$800 > \$200 > \$386 (salario básico) > Más de \$2000 > \$1500 |
| 3. La inclusión proporciona a los niños con discapacidad la oportunidad de participar en una variedad de actividades. | 1,89 | ,708 | 1,53 | ,888 | 1,61 | ,799 | 1,68 | ,825 | 1,56 | ,719 | 1,17 | ,439 | 1,63 | 1,01 | 1,58 | ,710 | 1,35 | ,513 | 5,95 | ,000 | ,064 | Bono de subsidio familiar > \$500 > \$1500 > \$386 (salario básico) > \$2000 > \$800 > \$200 > Más de \$2000 > \$1000 |
| 4. La inclusión ayuda a preparar a los compañeros sin discapacidad para el mundo real. | 1,88 | ,747 | 1,59 | ,966 | 1,65 | ,709 | 1,68 | ,809 | 1,67 | ,790 | 1,13 | ,428 | 1,65 | ,822 | 1,38 | ,789 | 1,95 | 1,17 | 7,18 | ,000 | ,076 | Más de \$2000 > Bono de subsidio familiar > \$500 > \$800 > \$386 (salario básico); \$1500 > \$200 > \$2000 > \$1000 |
| 5. En la inclusión, los niños sin discapacidades, aprenden más acerca de las diferencias. | 1,88 | ,714 | 1,62 | ,917 | 1,93 | ,881 | 1,76 | ,772 | 1,64 | ,633 | 1,08 | ,275 | 1,59 | ,858 | 1,33 | ,781 | 1,74 | ,957 | 10,2 | ,000 | ,105 | \$386 (salario básico) > Bono de subsidio familiar > \$500 > Más de \$2000 > \$800 > \$200 > \$1500 > \$2000 > \$1000 |
| 6. En la inclusión, los niños con discapacidades tienen menos probabilidades de recibir ayuda especial y enseñanza individualizada. | 3,08 | 1,20 | 2,21 | 1,42 | 3,00 | 2,82 | 2,56 | 1,12 | 2,85 | 1,09 | 4,08 | 1,36 | 2,93 | 1,10 | 2,92 | 1,28 | 3,08 | 1,25 | 7,60 | ,000 | ,080 | \$1000 > Más de \$2000; Bono de subsidio familiar > \$386 (salario básico) > \$1500 > \$2000 > \$800 > \$500 > \$200 |



Universidad de Cuenca

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|---|
| 7. En la inclusión, los niños con discapacidad tienen menos probabilidades de recibir suficientes servicios especiales, tales como educación física, terapia de lenguaje, etc. | 2,49 | 1,06 | 3,23 | 1,26 | 2,79 | 1,18 | 2,65 | 1,19 | 3,02 | 1,20 | 4,14 | 1,29 | 3,13 | 1,02 | 3,04 | 1,25 | 3,31 | 1,40 | 13,4 | ,000 | ,133 | \$1000 > Más de \$2000 > \$200 > \$1500 > \$2000 > \$800 > \$386 (salario básico) > \$500 > Bono de subsidio familiar |
| 8. Los padres de los niños con discapacidad están más satisfechos con el progreso de sus hijos en clases de educación regular. | 2,11 | ,724 | 1,93 | 1,16 | 2,25 | 1,03 | 2,34 | 1,08 | 2,16 | 1,00 | 2,09 | ,730 | 2,33 | 1,19 | 2,50 | 1,05 | 2,00 | ,984 | 2,24 | ,023 | ,025 | \$2000 > \$500 > \$1500 > \$386 (salario básico) > \$800 > Bono de subsidio familiar > \$1000 > Más de \$2000 > \$200 |
| 9. Los profesores son capaces de adaptarse y acomodar sus clases para los niños con discapacidad. | 1,98 | ,786 | 2,00 | 1,14 | 2,12 | ,910 | 2,37 | 1,11 | 2,41 | ,901 | 2,53 | ,850 | 2,22 | 1,13 | 2,35 | ,911 | 2,28 | 1,02 | 3,25 | ,001 | ,036 | \$1000 > \$800 > \$500 > \$2000 > Más de \$2000 > \$1500 > \$386 (salario básico) > \$200 > Bono de subsidio familiar |
| 10. Los profesores no saben como incluir a los alumnos con discapacidad | 3,16 | 1,13 | 3,37 | 1,39 | 2,83 | 1,11 | 2,66 | 1,18 | 3,05 | 1,00 | 3,06 | ,802 | 3,24 | 1,03 | 2,98 | 1,19 | 3,09 | 1,32 | 3,02 | ,002 | ,033 | \$200 > \$1500 > Bono de subsidio familiar > Más de \$2000 > \$1000 > \$800 > \$2000 > \$386 (salario básico) > \$500 |
| 11 Los niños con discapacidad probablemente desarrollan mejor sus habilidades académicas en aulas especiales que en aulas regulares. | 2,64 | 1,22 | 2,37 | 1,10 | 2,14 | 1,03 | 2,32 | ,913 | 2,59 | 1,24 | 2,19 | ,775 | 2,70 | 1,26 | 3,02 | 1,04 | 2,66 | 1,21 | 5,03 | ,000 | ,054 | \$2000 > \$1500 > Más de \$2000 > Bono de subsidio familiar > \$800 > \$200 > \$500 > \$1000 > \$386 (salario básico) |
| 12. La enseñanza de la educación especial es | 2,78 | 1,29 | 2,36 | 1,17 | 2,07 | 1,05 | 1,78 | ,915 | 2,36 | 1,12 | 2,10 | ,826 | 2,17 | 1,01 | 2,17 | 1,09 | 2,35 | 1,23 | 5,30 | ,000 | ,057 | Bono de subsidio familiar > \$200; \$800 > Más de \$2000 > \$1500; |



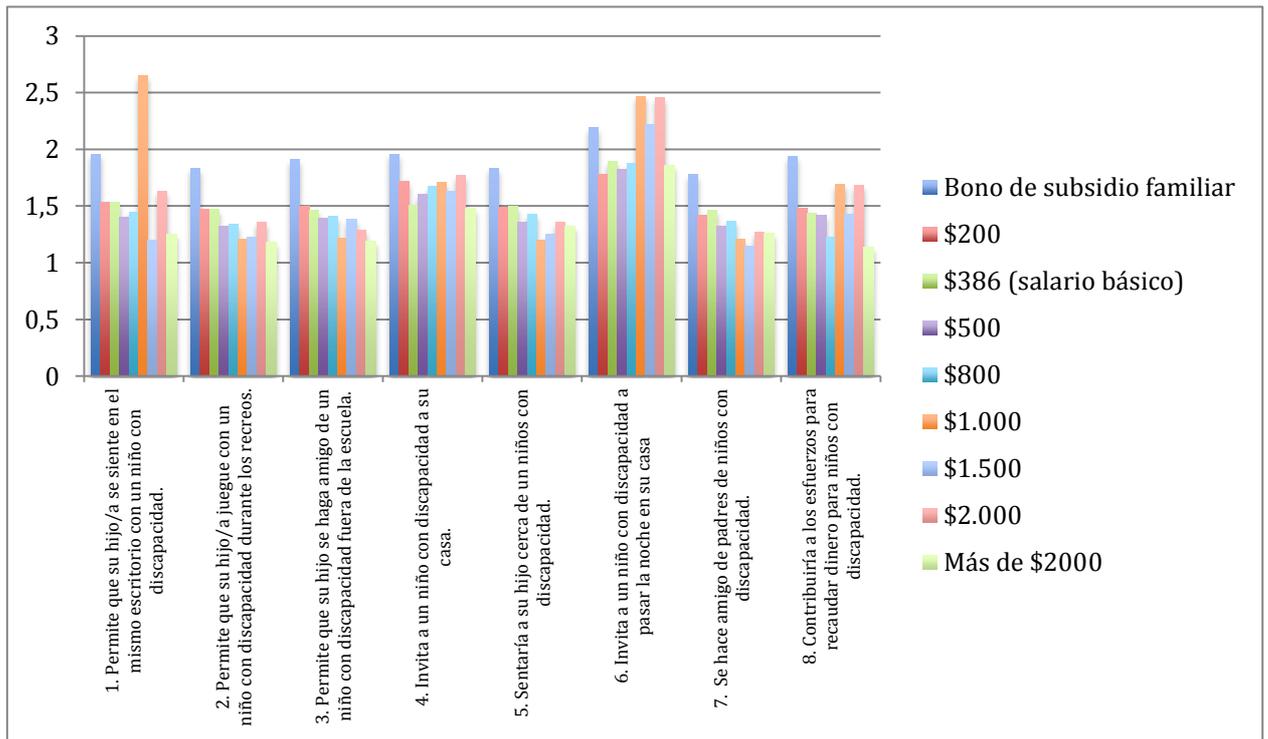
Universidad de Cuenca

sus hijos se relacionen con los niños con discapacidad.

\$2000 > \$386
(salario básico) >
\$1000 > Bono de subsidio familiar

2.3.2.6.2. Comparación de la variable: estatus socioeconómico de los padres según sus ingresos mensuales, del cuestionario N.2 (Mi pensamiento sobre la educación inclusiva).

Figura 21. Figura de la comparación de la variable: estatus socioeconómico de los padres según sus ingresos mensuales, del cuestionario N.2



La comparación entre el estatus socioeconómico de los padres participantes, en el cuestionario N.2, muestra una diferencia estadísticamente significativa en ocho de las ocho preguntas.

Los padres que perciben un ingreso mensual menor a \$200 (subsidio familiar) revelan una peor actitud hacia la EI. Ellos no comparten la idea de que sus hijos compartan actividades de la vida cotidiana con niños que posean una discapacidad, pues evitarían que sus hijos jueguen o se sienten cerca de estos niños.



Universidad de Cuenca

Les sigue el grupo de padres con un salario de \$1000 aproximadamente, estos padres expresan que evitarían que sus hijos se sienten en el mismo escritorio con un niño con discapacidad.

Actitudes positivas muestran los padres con salarios de: \$200, \$386 (salario básico), \$500, \$800, \$1500, \$2000 y más de \$2000. La tendencia de estos grupos fluctúa entre 1 y 2.

Los datos estadísticos completos de la figura anterior, se muestran en la siguiente tabla:

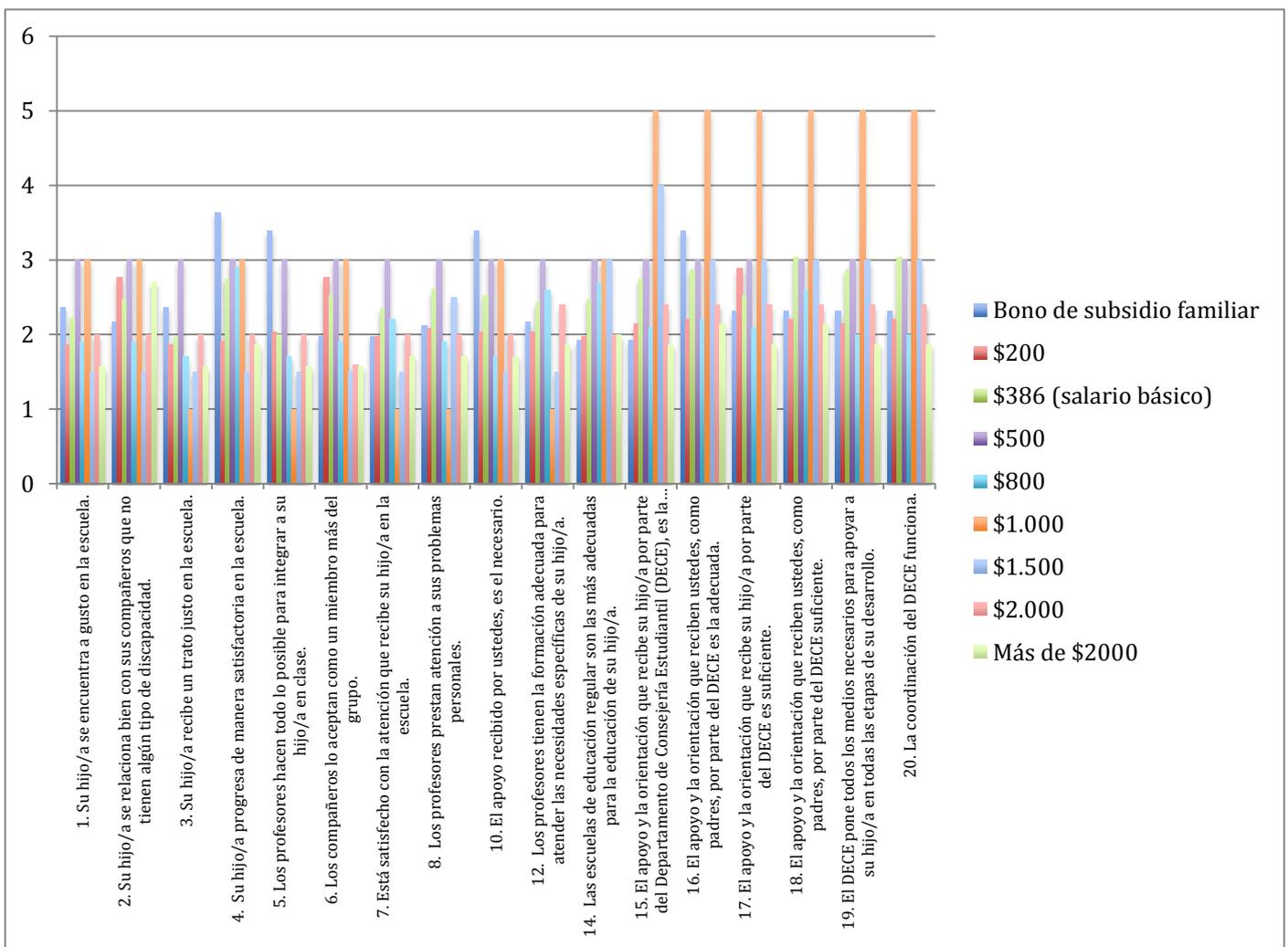


Universidad de Cuenca

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|---|
| 8. Contribuiría a los esfuerzos para recaudar dinero para niños con discapacidad. | 1,94 | ,908 | 1,48 | ,898 | 1,44 | ,651 | 1,42 | ,683 | 1,23 | ,425 | 1,69 | ,466 | 1,43 | ,647 | 1,68 | ,897 | 1,14 | ,419 | 10,7 | ,000 | ,090 | Bono de subsidio familiar > \$1000 > \$2000 > \$200 > \$386 (salario básico) > \$1500 > \$500 > \$800 > Más de \$2000 |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|---|

2.3.2.6.3. Comparación de la variable: estatus socioeconómico de los padres según sus ingresos mensuales, del cuestionario N.3 (Escala de opinión de los padres sobre la educación inclusiva)

Figura 22. Figura de la comparación de la variable: estatus socioeconómico de los padres según sus ingresos mensuales, del cuestionario N.3



Es importante recordar que el cuestionario N.3 fue aplicado, únicamente, a padres de niños con discapacidad. La comparación entre el estatus socioeconómico de los padres participantes, muestra los siguientes resultados.



Universidad de Cuenca

La herramienta, consta de 20 preguntas, de las cuales 17 tienen una diferencia estadísticamente significativa.

Los padres que perciben un ingreso mensual de \$1000, aproximadamente, revelan una peor actitud hacia la EI. Ellos manifiestan que sus hijos (con discapacidad) no se encuentran a gusto en la escuela ya que la relación con los niños sin discapacidad no es buena; además manifiestan que no están satisfechos con la atención que brinda la institución educativa y que el apoyo no es el suficiente.

Le sigue el grupo de padres que reciben un salario mensual de \$500. Este grupo expresa que sus hijos (con discapacidad), no reciben un trato justo en la escuela y que existe falta de compromiso y preparación docente.

Los padres con un salario menor a \$200, muestran 3 de las 17 preguntas, con una tendencia hacia 5; expresando que el progreso de sus hijos (con discapacidad), no es satisfactorio; que los profesores no se involucran en el proceso inclusivo de sus hijos y que no reciben el apoyo necesario.

Actitudes neutrales y positivas expresan aquellos grupos que perciben salarios correspondientes a \$200, \$386 (salario básico), \$800, \$1500, \$2000 y más de \$2000. La tendencia de estos grupos corresponde a 2 y 3.

En conclusión, en los cuestionarios N.1 y N.2, en los que participaron todos los padres, el grupo que tiene menores ingresos mostró una peor actitud; mientras que en el cuestionario N.3, en el que participaron únicamente padres de niños con discapacidad, los sueldos intermedios muestran peor actitud.

Los datos estadísticos completos de la figura anterior, se muestran en la siguiente tabla:



Tabla 22

Datos estadísticos de la variable estatus socioeconómico de los padres del cuestionario N.3

| Variables | Bono de subsidio familiar | | \$200 | | \$386 (salario básico) | | \$500 | | \$800 | | \$1000 | | \$1500 | | \$2000 | | Más de \$2000 | | $F_{(1,153)}$ | p | η^2_p | Comparación entre pares |
|---|---------------------------|------|-----------|------|------------------------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|---------------|------|---------------|------|------------|--|
| | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | | | | |
| 1. Su hijo/a se encuentra a gusto en la escuela. | 2,37 | ,915 | 1,86 | ,355 | 2,22 | ,600 | 3,00 | ,000 | 1,90 | ,738 | 3,00 | ,000 | 1,50 | 1,00 | 2,00 | 1,00 | 1,57 | ,938 | 3,04 | ,004 | ,162 | \$500; \$1000 > Bono de subsidio familiar > \$386 (salario básico) > \$2000 > \$800 > \$200 > Más de \$1500 |
| 2. Su hijo/a se relaciona bien con sus compañeros que no tienen algún tipo de discapacidad. | 2,17 | ,381 | 2,77 | ,547 | 2,48 | 1,03 | 3,00 | ,000 | 1,90 | ,738 | 3,00 | ,000 | 1,50 | 1,00 | 2,00 | 1,00 | 2,71 | ,726 | 4,34 | ,000 | ,216 | \$500; \$1000 > \$200 > Más de \$2000 > \$386 (salario básico) > Bono de subsidio familiar > \$2000 > \$800 > \$1500 |
| 3. Su hijo/a recibe un trato justo en la escuela. | 2,37 | ,915 | 1,86 | ,355 | 1,96 | ,562 | 3,00 | ,000 | 1,70 | ,483 | 1,00 | ,000 | 1,50 | 1,00 | 2,00 | 1,00 | 1,57 | ,938 | 3,30 | ,002 | ,174 | \$500 > Bono de subsidio > \$2000 > \$386 (salario básico) > \$200 > \$800 > Más de \$2000 > |



| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|---|
| 4. Su hijo/a progresa de manera satisfactoria en la escuela. | 3,63 | ,662 | 1,91 | ,373 | 2,74 | 1,01 | 3,00 | ,000 | 2,90 | 1,44 | 3,00 | ,000 | 1,50 | 1,00 | 2,00 | 1,00 | 1,86 | 1,29 | 12,9 | ,000 | ,452 | \$1500 > \$1000 Bono de subsidio familiar > \$500; \$1000 > > \$800 > \$386 (salario básico) > \$2000 > \$200 > Más de \$2000 > \$1500 Bono de subsidio familiar > \$500 > \$200 > > \$386 (salario básico); \$2000 > \$800 > Más de \$2000 > \$1500 > \$1000 \$500; \$1000 > > \$200 > \$386 (salario básico) > Bono de subsidio familiar > \$800 > \$2000 > Más de \$2000 > \$1500 \$500 > \$386 (salario básico) > \$800 > \$2000 > Bono de subsidio |
| 5. Los profesores hacen todo lo posible para integrar a su hijo/a en clase. | 3,39 | 1,09 | 2,03 | ,296 | 2,00 | ,739 | 3,00 | ,000 | 1,70 | ,483 | 1,00 | ,000 | 1,50 | 1,00 | 2,00 | 1,00 | 1,57 | ,938 | 13,1 | ,000 | ,456 | \$1500 > \$1000 Bono de subsidio familiar > \$500; \$1000 > > \$800 > \$386 (salario básico) > \$2000 > \$200 > Más de \$2000 > \$1500 Bono de subsidio familiar > \$500 > \$200 > > \$386 (salario básico); \$2000 > \$800 > Más de \$2000 > \$1500 > \$1000 \$500; \$1000 > > \$200 > \$386 (salario básico) > Bono de subsidio familiar > \$800 > \$2000 > Más de \$2000 > \$1500 \$500 > \$386 (salario básico) > \$800 > \$2000 > Bono de subsidio |
| 6. Los compañeros lo aceptan como un miembro más del grupo. | 1,98 | ,418 | 2,77 | ,547 | 2,52 | ,994 | 3,00 | ,000 | 1,90 | ,738 | 3,00 | ,000 | 1,50 | 1,00 | 1,60 | ,894 | 1,57 | ,938 | 7,16 | ,000 | ,313 | \$1500 > \$1000 Bono de subsidio familiar > \$500; \$1000 > > \$800 > \$386 (salario básico) > \$2000 > \$200 > Más de \$2000 > \$1500 Bono de subsidio familiar > \$500 > \$200 > > \$386 (salario básico); \$2000 > \$800 > Más de \$2000 > \$1500 > \$1000 \$500; \$1000 > > \$200 > \$386 (salario básico) > Bono de subsidio familiar > \$800 > \$2000 > Más de \$2000 > \$1500 \$500 > \$386 (salario básico) > \$800 > \$2000 > Bono de subsidio |
| 7. Está satisfecho con la atención que recibe su hijo/a en la escuela. | 1,98 | ,418 | 1,97 | ,169 | 2,35 | ,647 | 3,00 | ,000 | 2,20 | ,789 | 1,00 | ,000 | 1,50 | 1,00 | 2,00 | 1,00 | 1,71 | ,994 | 3,07 | ,003 | ,163 | \$1500 > \$1000 Bono de subsidio familiar > \$500; \$1000 > > \$800 > \$386 (salario básico) > \$2000 > \$200 > Más de \$2000 > \$1500 Bono de subsidio familiar > \$500 > \$200 > > \$386 (salario básico); \$2000 > \$800 > Más de \$2000 > \$1500 > \$1000 \$500; \$1000 > > \$200 > \$386 (salario básico) > Bono de subsidio familiar > \$800 > \$2000 > Más de \$2000 > \$1500 \$500 > \$386 (salario básico) > \$800 > \$2000 > Bono de subsidio |



| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|---|
| 8. Los profesores prestan atención a sus problemas personales. | 2,12 | ,400 | 2,09 | ,284 | 2,61 | ,839 | 3,00 | ,000 | 1,90 | ,738 | 1,00 | ,000 | 2,50 | 1,00 | 2,00 | 1,00 | 1,71 | ,994 | 3,72 | ,001 | ,191 | familiar > \$200 > Más de \$2000 > \$1500 > \$1000 \$500 > \$386 (salario básico) > Bono de subsidio familiar > \$1500 > \$200 > \$2000 > \$800 > Más de \$2000 > \$1000 Bono de subsidio familiar > \$500; \$1000 > \$386 (salario básico) > \$200 > \$2000 > Más de \$2000 > \$800 > \$1500 \$500 > \$800 > \$386 (salario básico) > \$2000 > Bono de subsidio familiar > \$200 > Más de \$2000 > \$1000 > \$1500 |
| 10. El apoyo recibido por ustedes, es el necesario. | 3,39 | 1,09 | 2,03 | ,169 | 2,52 | ,790 | 3,00 | ,000 | 1,70 | ,483 | 3,00 | ,000 | 1,50 | 1,00 | 2,00 | 1,00 | 1,71 | ,994 | 11,4 | ,000 | ,420 | \$500; \$1000 > \$386 (salario básico) > \$200 > \$2000 > Más de \$2000 > \$800 > \$1500 \$500 > \$800 > \$386 (salario básico) > \$2000 > Bono de subsidio familiar > \$200 > Más de \$2000 > \$1000 > \$1500 |
| 12. Los profesores tienen la formación adecuada para atender las necesidades específicas de su hijo/a. | 2,17 | ,381 | 2,03 | ,169 | 2,43 | ,945 | 3,00 | ,000 | 2,60 | ,966 | 1,00 | ,000 | 1,50 | 1,00 | 2,40 | 1,67 | 1,86 | 1,29 | 2,30 | ,025 | ,128 | \$500; \$1000; > \$386 (salario básico) > \$2000 > Bono de subsidio familiar > \$200 > Más de \$2000 > \$1000 > \$1500 |
| 14. Las | 1,93 | ,412 | 1,97 | ,296 | 2,48 | 1,20 | 3,00 | ,000 | 2,70 | 1,63 | 3,00 | ,000 | 3,00 | ,000 | 2,00 | 1,00 | 2,00 | 1,03 | 2,66 | ,010 | ,145 | \$500; \$1000; > \$386 (salario básico) > \$2000 > Bono de subsidio familiar > \$200 > Más de \$2000 > \$1000 > \$1500 |

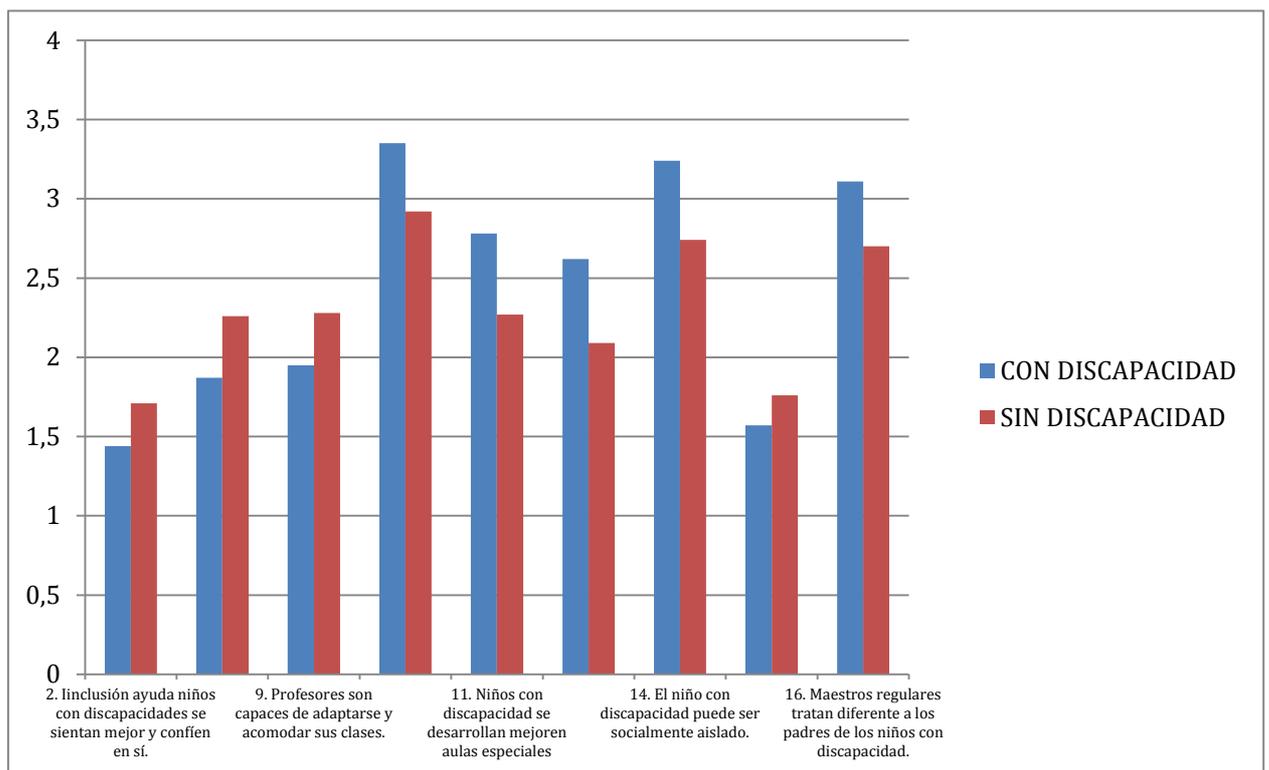


| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|---|
| 18. El apoyo y la orientación que reciben ustedes, como padres, por parte del DECE suficiente. | 2,32 | ,934 | 2,20 | ,719 | 3,04 | 1,22 | 3,00 | ,000 | 2,60 | 1,07 | 5,00 | ,000 | 3,00 | ,000 | 2,40 | 1,67 | 2,14 | 1,29 | 2,55 | ,013 | ,139 | familiar > \$800 > Más de \$2000 \$1000 > \$386 (salario básico) > \$500; \$1500 > \$800 > \$2000 > Bono de subsidio familiar > \$200 > Más de \$2000 \$1000 > \$386 (salario básico) > \$500; \$1500 > > \$800 > |
| 20. La coordinación del DECE funciona. | 2,32 | ,934 | 2,20 | ,719 | 3,04 | 1,22 | 3,00 | ,000 | 2,00 | 1,15 | 5,00 | ,000 | 3,00 | ,000 | 2,40 | 1,67 | 1,86 | 1,29 | 3,12 | ,003 | ,165 | Bono de subsidio familiar > \$200 > \$800 > > Más de \$2000 |

2.3.2.7. Comparación de la variable: padres de niños con y sin discapacidad.

2.3.2.7.1. Comparación de la variable: niño con o sin discapacidad, del cuestionario N.1 (Evaluación de la Inclusión: un examen de los puntos de vista de padres de familia y de los factores que influyen en sus perspectivas)

Figura 23. Figura de la comparación de la variable: niño con o sin discapacidad, del cuestionario N.1



La comparación entre padres de niños con y sin discapacidad, en el cuestionario N.1, muestra los siguientes resultados.



Este cuestionario, consta de 18 preguntas, de las cuales nueve tienen una diferencia estadísticamente significativa, en el sentido de que los padres de familia de niños con discapacidad, mostraron una peor actitud. Este grupo se oponen a la EI por factores sociales y académicos, manifestando que los profesores no saben como incluir a los alumnos con discapacidad pues la formación no es la adecuada, además, en la EI el niño con discapacidad puede ser socialmente aislado y no recibir todas las oportunidades para funcionar en el salón de clase regular.

Los padres de niños sin discapacidad presentan mejores actitudes, sin embargo, también les preocupa la falta de compromiso y preparación del profesorado.

Los datos estadísticos completos de la figura anterior, se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 23
Datos estadísticos de la variable niño con o sin discapacidad de los padres del cuestionario N.1

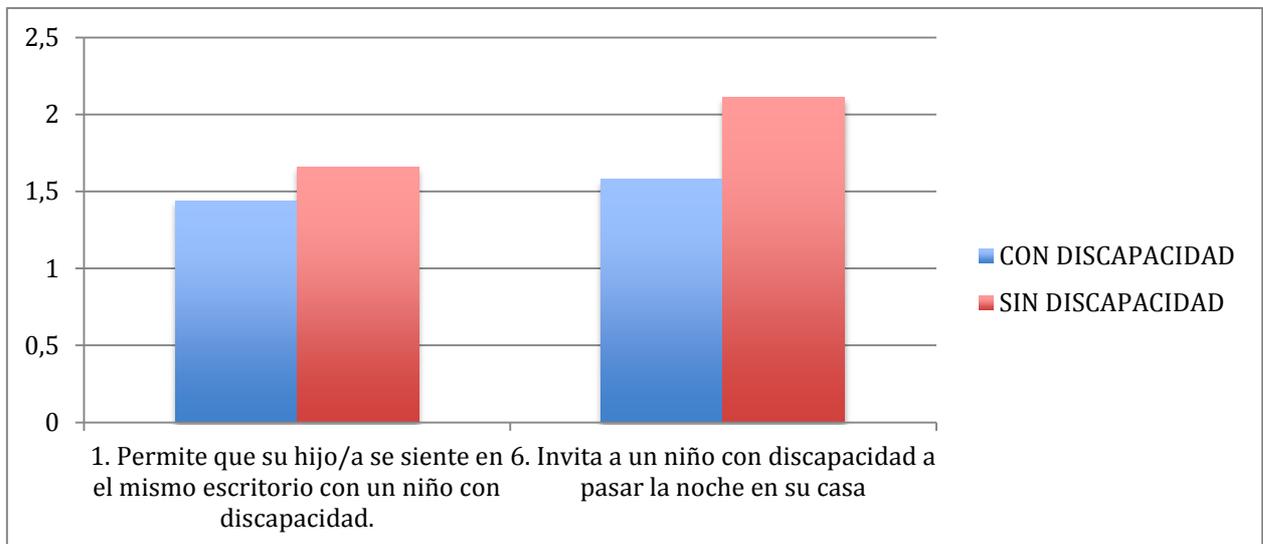
| Variables | Padres de niños con discapacidad | | Padres de niños sin discapacidad | | $F_{(1,972)}$ | p | η^2_p | Comparación entre pares |
|--|----------------------------------|------|----------------------------------|------|---------------|------|------------|-------------------------|
| | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | | | | |
| 2. La inclusión ayuda a que los niños con discapacidades se sientan mejor y confíen en sí mismos. | 1,44 | ,540 | 1,71 | ,860 | 14,18 | ,000 | ,015 | SIN > CON |
| 8. Los padres de los niños con discapacidad están más satisfechos con el progreso de sus hijos en clases de educación regular. | 1,87 | ,970 | 2,26 | 1,02 | 18,39 | ,000 | ,021 | SIN > CON |
| 9. Los profesores son capaces de adaptarse y acomodar sus clases para los niños con discapacidad. | 1,95 | ,830 | 2,28 | 1,01 | 14,00 | ,000 | ,015 | SIN > CON |
| 10. Los profesores no saben como incluir a los alumnos con discapacidad. | 3,35 | 1,32 | 2,92 | 1,11 | 17,35 | ,000 | ,019 | CON > SIN |



| | | | | | | | | |
|--|------|------|------|------|-------|------|------|-----------|
| 11. Los niños con discapacidad probablemente desarrollan mejor sus habilidades académicas en aulas especiales que en aulas regulares. | 2,78 | 1,23 | 2,27 | 1,11 | 24,80 | ,000 | ,026 | CON > SIN |
| 12. La enseñanza de la educación especial es mejor cuando es dada por maestros de educación especial que por maestros regulares. | 2,62 | 1,20 | 2,09 | 1,09 | 29,19 | ,000 | ,030 | CON > SIN |
| 14. El niño con discapacidad puede ser socialmente aislado por los estudiantes de las clases regulares. | 3,24 | 1,22 | 2,74 | 1,32 | 18,40 | ,000 | ,020 | CON > SIN |
| 15. Los niños con discapacidad deben recibir todas las oportunidades para funcionar en el salón de clases regular, siempre que sean posible. | 1,57 | ,840 | 1,76 | 1,04 | 4,60 | ,030 | ,005 | SIN > CON |
| 16. Los maestros regulares tratan a los padres de los niños con discapacidad de diferente manera que a otros padres. | 3,11 | 1,31 | 2,7 | 1,27 | 9,06 | ,003 | ,010 | CON > SIN |

2.3.2.7.2. Comparación de la variable: niño con o sin discapacidad, del cuestionario N.2 (Mi pensamiento sobre la educación inclusiva)

Figura 24. Figura de la comparación de la variable: niño con o sin discapacidad, del cuestionario N.2





Universidad de Cuenca

La comparación entre padres de niños con y sin discapacidad, en el cuestionario N.2, muestran los siguientes resultados.

Este cuestionario, consta de ocho preguntas, de las cuales dos tienen una diferencia estadísticamente significativa, en el sentido de que los padres de familia de niños sin discapacidad, mostraron una actitud negativa hacia la EI. Este grupo de padres evitaría que sus hijos se sienten en el mismo escritorio con un niño con discapacidad y no invitarían a un niño con discapacidad a pasar una noche su casa.

Claramente se puede observar que los padres de familia de niños con discapacidad tienen una mejor actitud frente a los dos elementos antes mencionados, mostrando una tendencia menor a 1,75.

Las diferencias se manifiestan en pocas preguntas, sin embargo la pregunta que hace énfasis en que los padres de niños sin discapacidad evitarían que sus hijos comparan el mismo escritorio con un niño con discapacidad, es una pregunta que tiene un sentido importante en la convivencia, demostrando así que nos queda un largo camino por recorrer, la falta de apoyo por parte de las familia y la ausencia de una EI de calidad.

Los datos estadísticos completos de la figura anterior, se muestran en la siguiente tabla:



Tabla 24

Datos estadísticos de la variable niño con o sin discapacidad de los padres del cuestionario N.2

| Variables | Padres de niños con discapacidad | | Padres de niños sin discapacidad | | $F_{(1,972)}$ | p | η^2_p | Comparación entre pares |
|---|----------------------------------|------|----------------------------------|------|---------------|------|------------|-------------------------|
| | \bar{x} | DT | \bar{x} | DT | | | | |
| 1. Permite que su hijo/a se sienta en el mismo escritorio con un niño con discapacidad. | 1,44 | ,689 | 1,66 | ,984 | 6,96 | ,008 | ,007 | SIN > CON |
| 6. Invita a un niño con discapacidad a pasar la noche en su casa | 1,58 | ,853 | 2,11 | 1,08 | 32,05 | ,000 | ,034 | SIN > CON |



CAPÍTULO III:

DISCUSIÓN, CONCLUSIÓN Y RECOMENDACIONES



3.1. Discusión

El objetivo general de esta investigación fue analizar la forma en la que es percibida la educación inclusiva por los padres de familia de niños escolares con y sin discapacidad en nuestro contexto, con el fin de apoyar su proceso de implantación y desarrollo.

En los últimos años el sistema educativo ecuatoriano ha atravesado por una serie de cambios, sustentados en un marco normativo que busca crear contextos favorecedores para la EI, (LOEI, Registro Oficial, 2011); y que han permitido que se incremente el número de estudiantes con discapacidad matriculados en aulas de educación regular (Fernández, Briones y Cedeño, 2016).

Considerando estos parámetros se realizó esta investigación, *Educación inclusiva: perspectivas de los padres de familia de estudiantes con y sin discapacidad*, pues los padres son parte de los agentes educativos, involucrados y beneficiarios de estas propuestas. Su opinión no ha sido considerada desde una perspectiva científica y por lo tanto se conoce de manera muy básica y superficial el criterio de estos miembros de la comunidad escolar. De esta manera, por medio de este estudio se pudo percibir cuáles son las actitudes ante la inclusión por parte de 973 padres de familia de centros educativos públicos y privados de la ciudad de Cuenca - Ecuador.

Recordando que las puntuaciones en la escala de Likert varían entre 1 y 5, donde los valores que se inclinan a 1 indican una mejor actitud hacia la EI, los valores que se inclinan hacia 5 una peor actitud y los valores cercanos a 3 muestran una actitud neutral, los resultados, generales, de las actitudes de los padres de familia hacia la EI muestran una tendencia favorable hacia este modelo. Las medias para cada uno de los cuestionarios analizados fueron: 2,20 para el cuestionario N.1; 1,55 para el cuestionario N.2 y 2,28 para el cuestionario N.3.



Un estudio realizado hace casi tres décadas por Simpson y Myles (1989), en Estados Unidos, mostró ya, que la mayoría de padres apoyaban al proceso de inclusión. Según estos autores, el éxito de este proceso no sólo dependería del apoyo parental, también implicaba que se considere a la EI en las políticas educativas. En estas normativas es necesario se considere el apoyo y la participación continua de los padres de familia, para asegurar con este soporte que su implementación sea exitosa. Benítez (2014), manifiesta que padres españoles perciben positivamente a la EI y comparten los principios de la misma, sin embargo recalcan que hace falta recursos humanos y mayor compromiso para su óptimo desarrollo. Leyser y Kirk (2007) examinaron las actitudes de los padres de familia de estudiantes con y sin discapacidad hacia la EI, en una amplia muestra de participantes israelíes y empleando la escala de Leyser y Kirk (2007). Las respuestas mostraron un fuerte apoyo a la filosofía de la EI, pues según estos participantes esta beneficia a estudiantes con y sin discapacidad. Sin embargo también expresaron su preocupación sobre la poca preparación docente y los problemas de gestión en las aulas inclusivas. De Boer, Jan Pijil y Minnaert (2009), realizaron una revisión literaria sobre las actitudes de los padres de familia hacía la EI. Los resultados muestran, que en la mayoría de los estudios, los padres tienen actitudes positivas; sin embargo los padres de niños con discapacidad se mostraron preocupados por la falta de servicios individualizados.

En esta investigación las actitudes positivas estuvieron acompañadas de otras preocupaciones tales como la aceptación que los padres tienen hacía la cultura inclusiva y la confianza que se deposita sobre este proyecto, aunque también podría deberse a varios aspectos, uno de estos es el factor “actitudes afectivas” propuesto por Eagly y Chaiken (1993). Las actitudes afectivas se refieren a aquellos comportamientos que fomentan una simbiosis entre pensamiento, emoción y acción. Estas pueden afectar las



opiniones sobre la inclusión, pues implican que los encuestados manifiesten un sesgo afectivo de opinión sobre la escuela de la que estos también son parte.

Otro factor que vale la pena discutir es el sesgo positivo para percibir favorablemente la educación inclusiva. La actitud es una posición para evaluar un fenómeno y para actuar de determinada manera (Madriaga, Huguet y Lapresta, 2013). Algunos trabajos han analizado la actitud “como una consecuencia de la probabilidad que el sujeto cree que hay de que una acción tenga determinados efectos, y de la importancia que les adjudique al evaluarlos” (Madriaga et al., 2013, p. 307), por lo tanto evaluar y actuar positivamente a favor de la EI podría ser una forma de apoyar este proyecto. De ser este el caso, los padres de los niños con discapacidad, quienes han sido el grupo que probablemente más se beneficie de este modelo deberían ser quienes muestren mejores actitudes. Sin embargo, en este estudio se encontró que los padres de los niños sin discapacidad tienen una mejor actitud al compararla con los padres de los niños con discapacidad. Al revisar con mayor detenimiento esta postura positiva, fue sorprendente encontrar que los padres de los niños sin discapacidad manifiesten que no están de acuerdo que sus hijos compartan el escritorio con un niño con discapacidad. Esta clara ambivalencia nos permite apreciar que, así los padres de los niños sin discapacidad manifiesten una mejor actitud, con claridad se observa que no comparten la esencia de los principios de inclusión. Domingo, Martos y Domingo (2010), mostraron que padres de niños sin discapacidad valoran de manera negativa la EI. Manifiestan no estar de acuerdo con el proceso, además destacan la falta de formación del profesorado, recayendo en el hecho de cada vez aumenta el número de niños con discapacidad que necesitan de docentes que posean una formación que les permita atender la diversidad del alumnado.



Por otra parte los padres de niños con discapacidad mostraron peores actitudes, manifestando que los profesores no saben cómo incluir a sus hijos, pues la formación no es la adecuada, además manifiestan que el niño con discapacidad puede ser socialmente aislado y no recibir todas las oportunidades para funcionar en el salón de clase regular. Sin embargo, en un estudio realizado por Kluth, Biklen, English y Smukler (2007) se apreció que los padres de niños con discapacidad que se han mudado en busca de un mejor estilo de vida, muestran actitudes positivas, valorando los programas de EI propuestas para sus hijos y las actividades de contacto; aunque argumentan que hacen falta recursos materiales y humanos, además asesoramiento.

En este punto es importante mencionar que algunas actitudes de los padres más bien serían opiniones y preocupaciones de cómo ellos perciben el modelo inclusivo y cuales son sus limitaciones, por ejemplo en las preguntas: ¿los niños con discapacidad tienen menos probabilidades de recibir servicios especiales y enseñanza individualizada? la mayoría de encuestados opina que sí, mostrándose preocupados por la ausencia de servicios especiales en las escuelas a las que sus hijos asisten. En efecto, una de las preocupaciones de los padres respecto a la educación inclusiva, es que esta no puede igualarse a la atención y servicio que ofrece la educación especial.

Este estudio también mostró que los padres, en general, se sienten beneficiados por la EI pues sus hijos son más receptivos y sensibles a la diversidad. Fernández (2003) manifiesta que en la EI los niños con o sin necesidades educativas especiales (NEE) se benefician, no sólo en el ámbito social, sino que también en la calidad educativa, gracias a la creación de espacios mutuos que dan paso a aprendizajes significativos. Por otro lado, se ha encontrado que muchos padres, también, expresan que en la EI los niños con discapacidad pueden sentirse ofendidos emocionalmente y socialmente asilados; precisamente, Blanco (2006) menciona que la escuela no está



Universidad de Cuenca

siendo capaz de ayudar a superar las desigualdades, por lo que es necesario poner más fuerza en los procesos inclusivos, de tal manera que se convierta en un motor más diversificado que atienda a cada una de las necesidades y garantice una educación para todos. Tal como describió Geddes (2010) el bienestar emocional del niño es esencial para los padres, tenga o no discapacidad pues el bienestar del niño en el salón de clase es un factor que se asocia directamente con el éxito escolar.

Los padres también mostraron preocupación por las condiciones de los recursos tales como la calidad de las clases y los servicios que brinda la institución; pues la buena implementación de recursos tanto materiales como humanos, son un factor clave en la implementación de la EI permitiendo que los estudiantes tengan mejores condiciones y ambientes de aprendizaje que garanticen un pleno desarrollo (Giménez, Pérez y Castro, 2014). Actualmente se conoce que la EI exige una examinación permanente de las prácticas educativas y de los procesos de transformación escolar sin restringirse únicamente a las leyes o discursos puntuales (Fernández, 2013).

Otros padres también manifestaron su preocupación con respecto a la preparación y disponibilidad de tiempo docente. Hablar de EI es referirse a cada alumno, con un ritmo propio de aprendizaje, lo cual obliga a los docentes a estar atentos de cada uno de sus estudiantes, a supervisar y a facilitar el proceso a través de las estrategias didácticas (Muñoz, 2011).

Los padres también enunciaron que los maestros de educación especial tienen una mejor preparación para instruir a niños que padezcan algún tipo de discapacidad. De hecho ellos piensan que los niños con discapacidad tendrían mejores resultados si estuviesen en aulas de educación especializada. Damm (2014), en una de sus investigaciones expone, que docentes de estudiantes con discapacidad, con poca preparación especializada muestran actitudes de indiferencia, bajas expectativas y poca



aceptación; incluso, este grupo de profesores, manifiestan que el modelo rehabilitador de la escuela especial es el más adecuado para niños con discapacidad. Estos resultados pueden demostrar que, apostar por la educación especial puede ser producto de la recién instaurada propuesta de educación inclusiva y de los escasos resultados que este modelo presenta.

Los resultados también encontraron que algunas variables sociodemográficas poco exploradas en investigaciones previas, descritas en la tabla 1, tienen implicaciones en las percepciones que los padres tienen sobre la EI. Las variables exploradas en este estudio corresponden a: tipo de escuela, nivel, relación con el niño (padre, madre, otro), rango de edad de los padres, nivel de educación y estatus socioeconómico (considerando los ingresos mensuales de los padres) y si el niño tiene o no discapacidad.

Asimismo los resultados arrojaron mejores actitudes en los padres de niños que asisten a escuelas particulares, en comparación con aquellos cuyos hijos asisten a escuelas públicas. Fuente (2016), encontró que el estilo de liderazgo que muestran las escuelas privadas mejora la aceptación de estudiantes y padres hacia la EI, además manifiesta que la educación privada apuesta mucho por el trabajo en equipo del cuerpo docente. Se tiene la idea que la educación privada es más desarrollada e innovadora, dotada de regulaciones antidiscriminatorias, misma que se impone sobre la educación gratuita (García, 2007). Una serie de situaciones apoyan el planteamiento de García (2007). Para empezar, el número de estudiantes en la escuela privada por aula suele ser bastante menor, pues pueden encontrarse hasta 30 estudiantes, lo cual facilita el aprendizaje de una manera más práctica, permitiendo que los niños reciban una atención personalizada y que tengan un vínculo más estrecho entre padres, estudiantes y profesores (Gomez, 2003). Por otro lado, la escuela privada cuenta con mayores recursos didácticos y tecnológicos y una amplia gama de actividades extracurriculares



específicas y terapias complementarias por las tardes, con un costo adicional, a las que difícilmente puede tener acceso padres de escuelas públicas, pues sus bajos recursos no los permiten (Gomez, 2003). Con respecto al rendimiento académico, los estudiantes de las escuelas particulares, en América Latina en general, muestran un mejor rendimiento en comparación con los estudiantes de las escuelas públicas, debido a varios factores, el principal es el filtro de ingreso a la educación privada, pues las escuelas particulares pueden escoger a sus alumnos, mientras que la educación pública se recibe a todos los niños sin importar sus condiciones (González, 2008).

Como ya se mencionó, los participantes fueron padres de niños matriculados en segundo, cuarto y sexto de EGB. Se pudo encontrar que los padres de los estudiantes mayores (sexto de EGB) mostraron mejores actitudes. Investigaciones de Céspedes y Muñoz (2014) informaron que los padres de niños en edades tempranas, con poca experiencia en el ámbito educativo cuestionan el proceso inclusivo, pues se vuelven más exigentes, pensando en el futuro educativo de sus hijos, mientras que padres con mayor experiencia educativa bajan los niveles de ansiedad en cuanto al ámbito académico, pero se observa en estos grupos un aumento de la presión social, que en muchas de las ocasiones determina la conducta, actitudes, pensamientos y valores, haciendo que las personas hagan lo que la mayoría del grupo social hace (Pérez y Lara, 2015). Cuando se habla de la presión social vale la pena poner como ejemplo, en el caso de la inclusión, que es más probable que los padres aíslen a un niño con discapacidad (o lo acepten) si saben que hay otros padres que también lo hacen, algo que probablemente no lo harían si supieran que son los únicos que tienen estos comportamientos. Por otro lado, el factor “experiencias previas con personas con discapacidad” ha demostrado que genera actitudes favorables hacia la EI (Innes y Diamond, 1999). En este caso, los padres de los



niños mayores, que han tenido mayor tiempo de convivencia con sus compañeros, probablemente han percibido los beneficios de este modelo y creen más en él.

En nuestra investigación las madres mostraron mejor actitud que los padres u otros familiares. En consonancia, Tafa y Manolitsis (2003) evidencian que los padres tienen peores actitudes, porque están menos preocupados e involucrados en los procesos educativos de sus hijos, por lo contrario, las madres muestran mejores actitudes, pues en la mayoría de los casos, son ellas las más implicadas en la educación, valorando de forma positiva la educación inclusiva. En esta investigación se utilizó la categoría “otros familiares” quienes junto con los padres, también mostraron actitudes negativas. Debemos tener en cuenta que la presencia de otros cuidadores en nuestro contexto se debe a causas como la migración, el trabajo excesivo, etc. (Yurén y De la Cruz, 2016). Estudios de Hontagas y De la Puente (2010) revelan que para otros familiares es fácil opinar sobre EI, pues se sienten poco involucrados en el proyecto educativo, esto podría explicar algunas de sus opiniones negativas presentadas en este estudio.

Con respecto a la variable edad de los padres, se encontró que los padres comprendidos entre los 30 – 39 años mostraron mejores actitudes, sin embargo, estudios previos de Domínguez (2014), Afolabi (2014) y Beauregard (2011) manifiestan que la edad de los padres no parecen diferir en la mayoría de sus actitudes hacia la inclusión.

La educación de los padres fue otra variable que influyó en las actitudes. Madres y padres con un nivel de educación bachiller y universitaria mostraron actitudes favorables. Investigaciones sobre actitudes de padres de niños con discapacidad de Benítez (2014) y de padres de niños sin discapacidad de Balboni (2000) indicaron que los padres con estudios universitarios responden favorablemente a la EI, pues es probable que tengan acceso a información suficiente para entender a la EI, que tengan una mirada clara sobre la diversidad y más oportunidad de reflexionar sobre las ventajas



Universidad de Cuenca

que la EI implica. Llama la atención que los padres con formación de bachilleres, muestren mejores actitudes que quienes tienen formación doctoral, pues se deduce que la presión social influya en este aspecto (Pérez y Lara, 2015). Además padres con una formación doctoral se muestran más exigentes por sus conocimientos y su experiencia (García y Barrón, 2011); en este punto es importante tomar en cuenta que en la muestra, los padres de familia con estudios doctorales es muy pequeña, únicamente corresponde a un 2,2% de la muestra, situación que pudo haber tenido cierta incidencia en los resultados.

Los padres con un estatus socioeconómico medio (salarios mensuales de \$800 y \$1500) mostraron mejor actitud. Investigaciones han mostrado que familias con un nivel socioeconómico más alto, no presentan actitudes favorables hacia la inclusión criticando el trabajo docente y el apoyo institucional (Fernández, 2013). Padres adinerados critican negativamente al sistema educativo, público y fiscomisional, pues suelen calificar al cuerpo docente y administrativo como personal de menor rango, además aseguran que por más que los profesores se esfuercen no garantizan una educación de calidad, pues creen que sus hijos deberían tener más oportunidades que otros niños (Capano, Tornaría, De Lujan y Massonnier, 2016).

Si bien los resultados de este trabajo muestran actitudes positivas, hemos discutido la implicación de factores afectivos y sociales como los responsables de tales hallazgos. Por otro lado, tampoco se pretende desbaratar los logros de la educación inclusiva, pero estudios previos realizados en nuestro medio, donde se han consultado a padres, profesores y directores, han demostrado que estos suelen tener buenas opiniones sobre la inclusión en sus instituciones escolares, pero que cuando se confrontan sus posturas con la opinión de evaluadores externos, con experiencia y formación en educación inclusiva y sin relación “afectiva” con las instituciones educativas evaluadas,



estos suelen percibir a la inclusión de forma menos optimista y mucho más crítica (Vélez-Calvo, 2017).

3.2. Conclusiones

La EI beneficia a los estudiantes, a las escuelas y a las familias. Es necesario que los padres tengan más empoderamiento hacia la cultura inclusiva pues es una manera de garantizar que se cumplan todos los derechos de los estudiantes con discapacidad que no siempre se pueden ejercer de manera efectiva.

La valoración de la información presentada en esta investigación nos llevan a obtener, en general, las siguientes conclusiones:

En una primera instancia, se reveló que los padres tienen actitudes positivas hacia la inclusión de niños con discapacidades en la educación regular; por lo tanto, las actitudes de los padres hacia la inclusión pueden ser positivas, pero no se puede asegurar que estén basadas en sus propias experiencias, más bien en el deseo de que el proyecto inclusivo funcione. En una segunda instancia concluimos, haciendo énfasis en las variables sociodemográficas analizadas: con respecto a la variable tipo de escuela, los padres cuyos hijos asisten a escuelas privadas mostraron mejores actitudes. Con respecto al año de educación encuestado, los padres de los estudiantes mayores mostraron mejores actitudes. Las madres mostraron mejor actitud que los padres u otros familiares. Con respecto a la variable edad de los padres, se encontró que los padres comprendidos entre los 30 – 39 años mostraron mejores actitudes. Madres y padres con un nivel de educación bachiller y universitaria mostraron actitudes favorables. Los padres con un estatus socioeconómico medio (salarios mensuales de \$800 y \$1500) mostraron mejor actitud. Los padres de los niños sin discapacidad manifiestan una



mejor actitud. En una siguiente instancia podemos concluir que los recientes cambios en la ley de educación del Ecuador suponen una apuesta decidida por la EI. Sin embargo en nuestro medio existen muy pocas investigaciones rigurosas que analicen el nivel de éxito que ha alcanzado en las aulas este modelo. Además surgen inquietudes sobre el desarrollo emocional de los niños, la instrucción individual y los servicios disponibles en las escuelas.

Las actitudes encontradas en este estudio, probablemente, pueden deberse a que la muestra participante conoce poco de los beneficios y resultados de la EI, pues investigaciones demuestran que la falta de conocimiento puede afectar los sentimientos de competencia de los padres de familia hacia la EI (Capano et al., 2016).

Finalmente, apostar por el modelo inclusivo implica que se expongan realidades, que deben ser mejoradas.

3.3. Recomendaciones

Esta investigación debe ser interpretada con cautela, ya que como se sabe, todos los padres participantes pertenecen a una misma área geográfica. Investigaciones posteriores deberían incluir a padres de otras regiones. Además, muchos de los participantes han tenido poca experiencia con medios educativos inclusivos. La cultura inclusiva es bastante nueva en nuestro contexto, es por esto que próximas investigaciones deberían incluir a padres con mayor experiencia en programas inclusivos.

Hubiera sido valioso medir cómo los padres se autocalifican en cuanto a su participación con la escuela, para validar si, en función de esta valoración el peso de sus opiniones.



Universidad de Cuenca

Finalmente, se considera que es necesario que este estudio se complemente con un trabajo más profundo, que permita escuchar las opiniones de los padres, sus vivencias, temores e ideas respecto a la educación inclusiva.



REFERENCIAS

- Afolabi, O. E. (2014). Parents Involve and psycho educational Development of Learners with Special Educational Needs (SENs): An Empirical Review. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(2), 177-203. doi: 10.20489/intjecse.30749
- Alreck, P., y Settle, R. (1995). *The survey research handbook*. Estados Unidos, Chicago: Professional Publishing.
- Avramidis, E. (2002). Teachers attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(5), 129-147. doi: 10.1080/08856250210129056
- Balboni, G. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 6(35), 148-159. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/23879939?seq1/analyze>
- Banco Mundial. (2009). *Discapacidad y desarrollo inclusivo en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTSOCIALPROTECTION/EXTDISABILITY/0,,contentMDK:20286156~pagePK:210058~piPK:210062~theSitePK:282699,00.html>
- Barrio de la Puente, J. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 1-31. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A>
- Bazán, A., Sánchez, B., y Castañeda, S. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño



- en lengua escrita. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(33), 701-729.
Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662007000200701&script=sci_abstract&tlng=en
- Beauregard, F. (2011). Practices adopted by parents of children with dysphasia in inclusive primary school. *Exceptionality Education International*, 21(3), 15-33.
Recuperado de <https://ir.lib.uwo.ca/eei/vol21/iss3/3/>
- Benítez, A. (2014). La inclusión educativa desde la voz de los padres. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 110-120. Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/166>
- Blanco, G. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660828>
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la educación inclusiva y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de educación*, 5(37), 33-54.
Recuperado de <https://revistas.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48175>
- Bolivar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 9(3), 119-146. Recuperado de <https://www.forofamilia.org/documentos/FAMILIA%20-%20Familia%20y%20escuela.%20Dos%20mundos%20llamados%20a%20trabajar%20en%20comun..pdf>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Guía para la Inclusión Educativa. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.



- Booth, T., y Ainscown, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Recuperado de www.eenet.org.uk
- Braslavsky, C., y Cosse, G. (2018). Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2), 1-26. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1984515>
- Bris, M., y Muñoz, Y. (2010). La participación del profesorado en un proceso de mejora en el marco de una escuela para todos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 123-140. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661307>
- Capano, A., Tornaría, G., De Luján, M., y Massonnier, N. (2016). Estilos relacionales parentales. *Revista de Psicología (PUCP)*, 34(2), 413-444. doi: 10.1174/021037008783487093
- Cardona, C., Herrero, T., y Vallés, R. (2006). *Escala de Opinión de los Padres sobre la Educación Inclusiva de sus Hijos con Discapacidad Visual* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.
- Cervini, R., Dari, N., y Quiroz, S. (2014). Estructura familiar y rendimiento académico en países de América Latina: Los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(61), 569-597. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140566662014000200010&script=sci_arttext&tlng=en
- Céspedes, I., y Muñoz Y. (2014). La Guía para la inclusión educativa como herramienta de autoevaluación institucional: reporte de una experiencia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 179-198. Recuperado de



https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=La+Gu%C3%ADa+para+la+inclusi3n+educativa+como+herramienta+de+autoevaluaci3n+institucional%3A+reporte+de+una+experiencia&btnG

Chen, W. (2016). Perspectives of Parents of Children with Autism or Intellectual Disability on Inclusive Education in Urban China. (Tesis Doctoral). Universidad de California, California – EEUU.

Chmiliar, L. (2009). Perspectives on Inclusion: Students with LD, their Parents, and their Teachers. *Exceptionality Education International*, 19(1), 72-88. Recuperado de <https://ir.lib.uwo.ca/eei/vol19/iss1/6/>

Conadis. (2014). *Agenda Nacional para la igualdad en discapacidades 2013-2017*. Recuperado de <http://www.planificaci3n.gob.ec/wp-content/uploads/2018/04/agenda-nacional-para-discapacidades-pdf>.

Conferencia Mundial de Jomtiem, (1990). Educaci3n inclusiva: un modelo de educaci3n para todos. *ISEES: Inclusi3n Social y Equidad en la Educaci3n Superior*, 3(8), 73-84. Recuperado de https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Educaci3n+inclusiva%3A+un+modelo+de+educaci3n+para+todos.+ISEES&btnG=

Crosso, C. (2014). El derecho a la educaci3n de personas con discapacidad. Impulsando el concepto de educaci3n inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educaci3n inclusiva*, 4(2), 79-95. Recuperado de <http://www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/413>

Damianidou, E. (2013). Disability And Home-School Relations In Cyprus: Hope And Deception. *International Journal about Parents in Education*, 7(2), 178-204. Recuperado de



https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Disability+And+Home-School+Relations+In+Cyprus%3A+Hope+And+Deception&btnG=

Damm, X. (2014). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común. *Red Iberoamericana de Expertos en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad*, 3(11), 112-119. Recuperado de <http://www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/78>

De Boer, A., Jan Pijil, A. y Minnaert, A. (2009). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181. doi: 10.1080/08856251003658694

Días, M. (2017). Apoyando proyectos de vida inclusivos claves para transformar las prácticas socioeducativas de personas adultas con discapacidad intelectual. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(3), 178-191. Recuperado de <https://dugidoc.udg.edu/handle/10256/3546>

Doménech, A., y Moliner, O. (2013). Families beliefs about inclusive education model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116(7), 3286-3291. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.749

Domingo, J., Martos, M., y Domingo, L. (2010). Colaboración familia-escuela en España: Retos y realidades. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 9(18), 111-133. Recuperado de <http://repositoriodigital.ucsc.cl/handle/25022009/830>

Domínguez, B. (2014). Aprendizaje, servicio y educación inclusiva. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 14(30), 183-208. Recuperado de



https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Aprendizaje%2C+servicio+y+educaci3n+inclusiva&btnG

Dupasquier, M. (2011). An examination of the factors influencing parents' perceptions of the effectiveness of inclusive education. *International Journal for talent development and creativity*, 2(1), 43-57. Recuperado de https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=An+examination+of+the+factors+influencing+parents%27+perceptions+of+the+effectiveness+of+inclusive+education&btnG

Eagly, A., y Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Estados Unidos, Orlando: College Publishers.

Echeita, G. (2008). Inclusi3n y exclusi3n educativa: " voz y quebranto". *REICE, Revista Electr3nica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educaci3n*, 6(2), 9-18. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661082>

Echeita, G., y Sandoval, M. (2007). Una herramienta para trabajar hacia una educaci3n inclusiva: gu3a para evaluaci3n y mejora de la educaci3n inclusiva. *Opiniones*, 6(23), 7-16. Recuperado de <http://www.ardilladigital.com/DOCUMENTOS/CALIDAD%20DE%20VIDA/EDUCACION%20INCLUSIVA/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva%20-%20Echeita%20y%20Sandoval%20-%20articulo.pdf>

Echeita, G., y Sim3n, C. (2007). La contribuci3n de la educaci3n escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desaf3o de su inclusi3n social. *Tratado sobre Discapacidad*, 8(11), 1103-1134. Recuperado de <http://www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/668>



Echeverría, O., y Morales, O. (2014). *Análisis histórico de los modelos de atención y políticas de la educación especial en el Ecuador* (Tesis de Maestría).

Universidad Politécnica Salesiana sede en Quito. Quito. Ecuador.

Espíndola, E., y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de educación*, 30(9), 39-62. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/41560637.pdf>

Falkmer, M., Anderson, K., Joosten, A., y Falkmer, T. (2015). Parents' perspectives on inclusive schools for children with autism spectrum conditions. *International journal of disability, development and education*, 62(1), 1-23. doi: 10.1080/1034912X.2014.984589

Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista digital Umbral*, 13(2), 1-10. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/EDUCACIÓN%20INCLUSIVA.pdf>

Fernández, C., Fiuxa, M., y Zabalza M. (2013). A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa. *Revista de Investigación en Educación*, 3(11), 172-191. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3280>

Fernández, I., Briones, V., y Cedeño, A. (2016). Hacia una cultura pedagógica inclusiva: Experiencias desde la práctica universitaria. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 13-20. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5618888>

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



http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000200006

Freeman, F., y Alkin, M. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education, 21*(1), 3-26. doi: 10.1177/074193250002100102

Fuente, A. (2016). A vueltas con la educación inclusiva: lo uno y lo diverso. *Revista de Educación Inclusiva, 1*(1), 134 .151. Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/24/23>

García, F. (2003). Las relaciones escuela familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje, 26*(4), 425-437. doi: 10.1174/021037003322553824

García, J. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. consideraciones a partir del caso chileno. *Revista pensamiento educativo, 40*(1), 65-85. Recuperado de <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/928>

García, O., y Barrón, C. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía. *Perfiles educativos, 33*(131), 94-113. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982011000100007&script=sci_arttext&tlng=en

Gasteiger, B., Klicpera, C., Gebhardt, M., y Schwab, S. (2013). Attitudes and experiences of parents regarding inclusive and special school education for children with learning and intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education, 17*(7), 663-681. doi: 10.1080/13603116.2012.706321

Geddes, H. (2010). *El apego en el aula: relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar*. España, Barcelona: Editorial Grao.



- Giménez, G., Pérez, D., y Castro, G. (2014). El desempeño educativo escolar en Colombia: factores que determinan la diferencia en rendimiento académico entre las escuelas públicas y privadas. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 9(9), 895-921. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Gregorio_Gimenez2/publication/313637628_El_desempeno_educativo_escolar_en_Colombia_factores_que_determinan_la_diferencia_en_rendimiento_academico_entre_las_escuelas_publicas_y_privadas/links/58a0d22292851c7fb4bf42c8/El-desempeno-educativo-escolar-en-Colombia-factores-que-determinan-la-diferencia-en-rendimiento-academico-entre-las-escuelas-publicas-y-privadas.pdf
- Graells, P. (2000). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación. *Departamento de Pedagogía Aplicada, facultad de educación*. 3(1), 47-62. Recuperado de <http://online.aliat.edu.mx/adistancia/Liderazgo/LecturasFalt/docentesfunciones.pdf>
- Gómez, R. (2003). Diferencias de resultados cognitivos y no cognitivos entre estudiantes de escuelas públicas y privadas en la educación secundaria de Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, 11(6), 1-32. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Ruben_Cervini/publication/276595913_Differences_in_cognitive_outcomes_between_cognitive_and_non-public_school_students_and_private_secondary_education_in_Argentina_A_multilevel_analysis/links/59fb5ad60f7e9b9968b9d0f3/Differences-in-cognitive-outcomes-between-cognitive-and-non-public-school-students-and-private-secondary-education-in-Argentina-A-multilevel-analysis.pdf



- González, M. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2556512>
- Green, L., y Mercer, S. (2001). Can public health researchers and agencies reconcile the push from funding bodies and the pull from communities. *American Journal of Public Health*, 91(12), 1926-1943. Recuperado de <https://ajph.aphapublications.org/doi/full/10.2105/AJPH.91.12.1926>
- Hontangas, N., y De la Puente, J. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social: revista de investigación social*, 22(4), 13-31. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3632700>
- Innes, F., y Diamond, K. (1999). Typically Developing Children's Interactions with Peers with Disabilities Relationships Between Mothers' Comments and Children's Ideas About Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(2), 103-111. doi: 10.1177/027112149901900204
- Jadue, G., Galindo, A., y Navarro, L. (2005). Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social. *Estudios pedagógicos*, 31(2), 43-55. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052005000200003&script=sci_arttext
- Kalyva, E., Georgiadi, M., y Tsakiris, V. (2007). Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. *European journal of special needs education*, 22(3), 295-305. doi: 10.1080/08856250701430869



- Kearny, R. (2014). Children with anxiety disorders: Use of a cognitive behavioral therapy model within a social milieu. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(1), 59-68. doi: 10.1080/02568543.2013.850130
- Kluth, P., Biklen, D., English, P., y Smukler, D. (2007). Going away to school: Stories of families who move to seek inclusive educational experiences for their children with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 18(1), 43-56. doi: 10.1177/10442073070180010501
- Latas, P. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327(5), 11-29. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=z-wwBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA11&dq=Acerca+del+origen+y+sentido+de+la+educación+inclusiva&ots=3_RV1jw45B&sig=ZT0Y_VblUM0rh7oM0MwEH2xYUME#v=onepage&q=Acerca%20del%20origen%20y%20sentido%20de%20la%20educación%20inclusiva&f=false
- Leal, E. (2006). Actitudes de los padres hacia la atención a la diversidad. Un estudio Tenerife. *Revisya de investigación y práctica educativa*, 2(19), 211-220. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2143773>
- Leung, M., Yen., y Minkler, M. (2004). Community based participatory research: A promising approach for increasing epidemiology's relevance in the 21st century. *International Journal of Epidemiology*, 33(3), 499-506. doi: 10.1093/ije/dyh010
- Leyser, Y., y Kirk, R. (2007). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271-285. doi: 10.1080/1034912042000259233



- Lopez, G., Palacio, C., y Nieto, L. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. *El agora usb*, 7(2), 233-240. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulocodigo=537296>
- Loreman, T. (2009). Straight talk about inclusive education. *CASS Connections*, 6(4), 43-47. doi: 10.1016/j.tate.2015.11.00
- Madriaga, M., Huguet, Á., y Lapresta, C. (2013). Can language attitudes be improved? A longitudinal study of immigrant students in Catalonia (Spain). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(3), 331-345. doi: 10.1080/13670050.2015.1051508
- Martínez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1(8), 1-15. Recuperado de https://77www.quned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4440/laeducacioncosadedoslaescuelaylafamilia.pdf
- Ministerio de Educación. (12 de enero de 2017). *Unidad de Apoyo a la inclusión UDAI*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/unidad-de-apoyo-a-la-inclusion-udai/>
- Moreno, J., Aguilera, A., y Saldana, D. (2008). Do Spanish parents prefer special schools for their children with Autismo. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 5(3), 162-173. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/23879927?seq=1#page_scan_tab_contents
- Moreno, J., Jaén, M., Navío, E., y Moreno, J. (2015). La Educación Inclusiva en los colegios de zonas rurales. *New aproaches in educational research*, 4(2), 115-123. doi: 10.7821/naer.2015.4.120
- Muñoz, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista colombiana de psiquiatría*, 40(4), 670-699. doi: 10.1016/S0034-7450(14)60157-8



OMS. (2011). *Informe sobre la salud en el Mundo 2011: forjemos el futuro*. Suiza, Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

Pérez, C., y Lara, C. (2015). Asertividad, resistencia a la presión de grupo y consumo de alcohol en universitarios. *Acta colombiana de psicología*, 11(1), 155-162. Recuperado de https://editorial.ucatolica.edu.co/ojsucatolica/revistas_ucatolica/index.php/acta-colombiana-psicologia/article/view/326

Pérez, G. (1988). Familia y Educación, cuestión a debate. *Bordón*, 50(1) 7-20. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=54580>

PNUD. (1998). *Human Development Report for Latin America and the Caribbean*. Recuperado de <http://www.masqueingreso.org/tag/escolarizacion/>

Raimers, F. (2003). La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina. *Magazín Aula Urbana*, 4(38), 12-13. Recuperado de <http://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/1080>

Registro Oficial No 417. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)*. Recuperado de http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Ecuador/Ecuador_Ley_organica_educacion_intercultural.pdf

Registro Oficial No 754. (2012). *Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)*. Recuperado de http://www.oei.es/formaciondocente/legislacion/ECUADOR/ESPECIFICA/LOEI_REGLAMENTO.pdf

Registro Oficial No 796. (2012). *Ley Orgánica de Discapacidades*. Recuperado de http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/ley_organica_discapacidades.pdf<http://www>



w.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/ley_organica_discapacidades.pdf

Rico, P. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina: propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista de educación inclusiva*, 3(2), 125-142. Recuperado de

https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Pol%C3%ADticas+de+educaci3n+inclusiva+en+Am3rica+Latina%3A+propuestas%2C+realidades+y+retos+de+futuro&btnG

Roldán, S., y Holland, C. (2011). Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(56), 31-43. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9818>

Rueda, L., y Miranda, O. (2002). Principales dilemas bioéticos en las personas con discapacidad prolongada. *Acta bioethica*, 8(1), 127-135. doi:10.4067/S1726-569X2002000100012

Saebones, A., Bieler, B., Baboo, N., Banham, L., Singal, N., Howgego, C., y Dansie, G. (2015). Towards a disability inclusive education. *Background paper for the Oslo Summit on Education for Development*. 28(4), 369-379. doi:10.1080/13668250310001616407

Sallán, J. (1991). Las actitudes en educación: un estudio sobre educación matemática. *Marcombo*, 5(7), 151-164. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=0Ntm8RyEYnYC&oi=fnd&pg=PA19&dq=Las+actitudes+en+educaci3n:+un+estudio+sobre+educaci3n+matemática&ots=zUKCBPINSQ&sig=R7XtcQW9IZJk6c_kQA0adoS3Iw4#v=onepage&



q=Las%20actitudes%20en%20educación%3A%20un%20estudio%20sobre%20educación%20matemática&f

Samaniego, P. (2009). Discapacidad y educación en América Latina y el Caribe.

Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica y el Caribe, 2(9), 129-138. Recuperado de <http://www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1979>

Sánchez, D., y Robles, M. (2015). Respuesta a un programa de resiliencia aplicado a padres de niños con Síndrome de Down. *Universitas Psychologica*, 14(2), 645-657. doi: 10.11144/Javeriana.upsy14-1.rpra

Sancho, P., y Álvarez, C. (2013). Propuestas inclusivas de mejora desde un enfoque metodológico y organizacional. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(1), 135-149. Recuperado de https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Propuestas+inclusivas+de+mejora+desde+un+enfoque+metodológico+y+organizacional&btnG

Seade, C. (2016). *Aplicación y validación de un plan de sensibilización dirigida a padres y profesores de niños de 4 a 5 años de edad* (Tesis de pregrado). Universidad del Azuay. Cuenca – Ecuador.

Seade, C., Vélez, X., y Peñaherrera, M. (2016). Efectos de la sensibilización sobre inclusión en la forma como esta es percibida por los padres de familia de un centro de educación inicial, en Cuenca–Ecuador. *Revista electrónica Hominis* 2016, 11(2), 5136-5148. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Ximena_Velez_Calvo/publication/308748632_Efectos_de_la_sensibilizacion_sobre_inclusion_en_la_forma_como_esta_es_percibida_por_los_padres_de_familia_de_un_centro_de_educacion_inicial_en_Cuenca_-_Ecuador/links/57ee337d08ae9deaa4f8291/Efectos-de-la-



sensibilizacion-sobre-inclusion-en-la-forma-como-esta-es-percibida-por-los-
padres-de-familia-de-un-centro-de-educacion-inicial-en-Cuenca-Ecuador.pdf

Simpson, R., y Myles, B. (1989). Parents mainstreaming modification preferences for children with educable mental handicaps, behavior disorders, and learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 5(26), 292-301. doi: 10.1002/1520-6807(198907)26:3<292::AID-PITS2310260311>3.0.CO;2-S

Stainback, S., y Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfoque curricular*. Madrid: Narcea

Tafa, E., y Manolitsis, G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special needs education*, 18(2), 155-171. doi:10.1080/0885625032000078952

Tárraga, R., Grau, C., y Peirats, J. (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*, 16(1), 55-72. doi: 10.6018/reifop.16.1.179441

UNESCO. (1994). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Recuperado de

<http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada2/confer/con7.html>

UNESCO. (2005) *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

Valdés, A., Martín, M., y Sánchez, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(1), 1-17. Recuperado de



http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412009000100012&script=sci_arttext

Vélez-Calvo, X. (2017). Análisis de la inclusión educativa a través de indicadores de prevalencia de dificultades de aprendizaje; actitudes del profesorado y condiciones de accesibilidad en los centros de la ciudad de Cuenca - Ecuador. (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, Valencia – España.

Vélez, A., y González, J. (2017). Habilidades emocionales y profesionalización docente para la educación inclusiva en la sociedad en red. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 6(20), 201-215. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3011>

Verdugo, M. (2009). El cambio desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de educación*, 23(343), 23-43. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/453>

Vicepresidencia de la República del Ecuador. (2011). *Educación inclusiva y especial*. Quito, Ecuador: Editorial Ecuador.

Wilkinson, R., y Pickett, K. (2010). *The Spirit Level: Why Equality is Better for Everyone*. Londres, Penguin: Ediciones Turner.

Yurén, T., y De la Cruz, M. (2016). La relación familia escuela: condición de mejora de la eficacia escolar en la formación valoral de niños(as) migrantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 131-150. Recuperado de https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=La+relación+familia+escuela%3A+condición+de+mejora+de+la+eficacia+escolar+en+la+formación+valoral+de+niños%28as%29+migrantes&btnG



Universidad de Cuenca

ANEXOS



ANEXO 1

*Cuestionario N.1 Evaluating Inclusion: an examination of parent views and factors
influencing their perspectives , (Evaluación de la Inclusión: un examen de los puntos de
vista de padres de familia y de los factores que influyen en sus perspectivas),
de Leyser y Kirk , 2007.*

| | MUY DE ACUERDO | DE ACUERDO | INDIFERENTE | EN DESACUERDO | TOTALEMENTE EN DESACUERDO |
|--|----------------|------------|-------------|---------------|---------------------------|
| 1. La inclusión prepara a los niños con discapacidades para enfrentarse a la vida. | | | | | |
| 2. La inclusión ayuda a que los niños con discapacidades se sientan mejor y confíen en sí mismos. | | | | | |
| 3. La inclusión proporciona a los niños con discapacidad la oportunidad de participar en una variedad de actividades. | | | | | |
| 4. La inclusión ayuda a preparar a los compañeros sin discapacidad para el mundo real. | | | | | |
| 5. En la inclusión, los niños sin discapacidades, aprenden más acerca de las diferencias. | | | | | |
| 6. En la inclusión, los niños con discapacidades tienen menos probabilidades de recibir ayuda especial y enseñanza individualizada. | | | | | |
| 7. En la inclusión, los niños con discapacidad tienen menos probabilidades de recibir suficientes servicios especiales, tales como educación física, terapia de lenguaje, etc. | | | | | |
| 8. Los padres de los niños con discapacidad están más satisfechos con el progreso de sus hijos en clases de educación regular. | | | | | |
| 9. Los profesores son capaces de adaptarse y acomodar sus clases para los niños con discapacidad. | | | | | |
| 10. Los profesores no saben como incluir a los alumnos con discapacidad. | | | | | |
| 11. Los niños con discapacidad probablemente desarrollan mejor sus habilidades académicas en aulas especiales que en aulas regulares. | | | | | |
| 12. La enseñanza de la educación especial es mejor cuando es dada por maestros de educación especial que por maestros regulares. | | | | | |
| 13. La inclusión probablemente puede lastimar al desarrollo emocional del niño con discapacidad. | | | | | |
| 14. El niño con discapacidad puede ser socialmente aislado por los estudiantes de las | | | | | |



| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| clases regulares. | | | | | |
| 15. Los niños con discapacidad deben recibir todas las oportunidades para funcionar en el salón de clases regular, siempre que sean posible. | | | | | |
| 16. Los maestros regulares tratan a los padres de los niños con discapacidad de diferente manera que a otros padres. | | | | | |
| 17. Un niño con discapacidad debe tener los mismos privilegios y ventajas que el niño sin discapacidad. | | | | | |
| 18. Los padres de los niños sin discapacidad se resisten a que sus hijos se relacionen con los niños con discapacidad. | | | | | |



ANEXO 2

Cuestionario N.2 My thinking on the scale of inclusive education, (Mi pensamiento sobre la educación inclusiva) de Kalyva, Georgiadi y Tsakiris, 2007

| | MUY DE ACUERDO | DE ACUERDO | INDIFERENTE | EN DESACUERDO | TOTALMENTE EN DESACUERDO |
|---|----------------|------------|-------------|---------------|--------------------------|
| 1. Permite que su hijo/a se sienta en el mismo escritorio con un niño con discapacidad. | | | | | |
| 2. Permite que su hijo/a juegue con un niño con discapacidad durante los recreos. | | | | | |
| 3. Permite que su hijo se haga amigo de un niño con discapacidad fuera de la escuela. | | | | | |
| 4. Invita a un niño con discapacidad a su casa. | | | | | |
| 5. Sentaría a su hijo cerca de un niños con discapacidad. | | | | | |
| 6. Invita a un niño con discapacidad a pasar la noche en su casa | | | | | |
| 7. Se hace amigo de padres de niños con discapacidad. | | | | | |
| 8. Contribuiría a los esfuerzos para recaudar dinero para niños con discapacidad. | | | | | |



ANEXO 3

Cuestionario N.3 Escala de opinión de los padres sobre la educación inclusiva de

Cardona, Herrero y Vallés, 2006

| | MUY DE ACUERDO | DE ACUERDO | INDIFERENTE | EN DESACUERDO | TOTALMENTE EN DESACUERDO |
|---|----------------|------------|-------------|---------------|--------------------------|
| 1. Su hijo/a se encuentra a gusto en la escuela. | | | | | |
| 2. Su hijo/a se relaciona bien con sus compañeros que no tienen algún tipo de discapacidad. | | | | | |
| 3. Su hijo/a recibe un trato justo en la escuela. | | | | | |
| 4. Su hijo/a progresa de manera satisfactoria en la escuela. | | | | | |
| 5. Los profesores hacen todo lo posible para integrar a su hijo/a en clase. | | | | | |
| 6. Los compañeros lo aceptan como un miembro más del grupo. | | | | | |
| 7. Está satisfecho con la atención que recibe su hijo/a en la escuela. | | | | | |
| 8. Los profesores prestan atención a sus problemas personales. | | | | | |
| 9. Las tareas y actividades están adaptadas a las necesidades de su hijo/a y él/ella es capaz de hacerlas. | | | | | |
| 10. El apoyo recibido por ustedes, es el necesario. | | | | | |
| 11. La escuela está seriamente comprometida de la educación de los niños con discapacidad. | | | | | |
| 12. Los profesores tienen la formación adecuada para atender las necesidades específicas de su hijo/a. | | | | | |
| 13. La administración educativa pone todos los medios necesarios para atender sus necesidades y las de su hijo/a. | | | | | |
| 14. Las escuelas de educación regular son las más adecuadas para la educación de su hijo/a. | | | | | |
| 15. El apoyo y la orientación que recibe su hijo/a por parte del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), es la adecuada. | | | | | |
| 16. El apoyo y la orientación que reciben ustedes, como padres, por parte del DECE es la adecuada. | | | | | |
| 17. El apoyo y la orientación que recibe su hijo/a por parte del DECE es suficiente. | | | | | |
| 18. El apoyo y la orientación que reciben ustedes, como padres, por parte del DECE suficiente. | | | | | |
| 19. El DECE pone todos los medios necesarios para apoyar a su hijo/a en todas las etapas de su desarrollo. | | | | | |
| 20. La coordinación del DECE funciona. | | | | | |



ANEXO 4

Carta de consentimiento informado

Educación inclusiva: perspectivas de los padres de familia de niños escolares con y sin discapacidad

Estimados padres, madres de familia y representantes familiares:

Les solicitamos de la manera más comedida su participación en el desarrollo de la investigación: *Educación inclusiva: perspectivas de los padres de familia de niños escolares con y sin discapacidad*, cuyo objetivo es analizar cómo los padres de familia perciben la educación inclusiva.

Les pedimos, quince minutos de su tiempo para llenar las encuestas que a continuación adjuntamos. Los resultados de este estudio ayudarán, al sistema educativo, a comprender de mejor manera la educación inclusiva.

El carácter de esta investigación es eminentemente confidencial, de tal manera que su nombre y el de su hijo se mantendrán en total reserva.

Agradecemos su colaboración.

- *Este estudio se realiza con el respaldo del Departamento de Postgrados de la Universidad de Cuenca.*

Firma:



ANEXO 5

Cuestionario N.1 Medias y desviaciones típicas

| Preguntas | M (DT) |
|--|--------------|
| 1. La inclusión prepara a los niños con discapacidades para enfrentarse a la vida. | 1,64 ,846 |
| 2. La inclusión ayuda a que los niños con discapacidades se sientan mejor y confíen en sí mismos. | 1,67 ,824 |
| 3. La inclusión proporciona a los niños con discapacidad la oportunidad de participar en una variedad de actividades. | 1,58 ,779 |
| 4. La inclusión ayuda a preparar a los compañeros sin discapacidad para el mundo real. | 1,65 ,865 |
| 5. En la inclusión, los niños sin discapacidades, aprenden más acerca de las diferencias. | 1,68 ,858 |
| 6. En la inclusión, los niños con discapacidades tienen menos probabilidades de recibir ayuda especial y enseñanza individualizada. | 2,93 1,69 |
| 7. En la inclusión, los niños con discapacidad tienen menos probabilidades de recibir suficientes servicios especiales, tales como educación física, terapia de lenguaje, etc. | 3,01 1,32 |
| 8. Los padres de los niños con discapacidad están más satisfechos con el progreso de sus hijos en clases de educación regular. | 2,19 1,02 |
| 9. Los profesores son capaces de adaptarse y acomodar sus clases para los niños con discapacidad. | 2,23 ,993 |
| 10. Los profesores no saben como incluir a los alumnos con discapacidad. | 2,99 1,16 |
| 11. Los niños con discapacidad probablemente desarrollan mejor sus habilidades académicas en aulas especiales que en aulas regulares. | 2,36 1,16 |
| 12. La enseñanza de la educación especial es mejor cuando es dada por maestros de educación especial que por maestros regulares. | 2,17 1,15 |



Universidad de Cuenca

| | |
|--|--------------|
| 13. La inclusión probablemente puede lastimar al desarrollo emocional del niño con discapacidad. | 2,81 1,12 |
| 14. El niño con discapacidad puede ser socialmente aislado por los estudiantes de las clases regulares. | 2,82 1,27 |
| 15. Los niños con discapacidad deben recibir todas las oportunidades para funcionar en el salón de clases regular, siempre que sean posible. | 1,73 1,31 |
| 16. Los maestros regulares tratan a los padres de los niños con discapacidad de diferente manera que a otros padres. | 2,83 1,01 |
| 17. Un niño con discapacidad debe tener los mismos privilegios y ventajas que el niño sin discapacidad. | 1,66 1,02 |
| 18. Los padres de los niños sin discapacidad se resisten a que sus hijos se relacionen con los niños con discapacidad. | 3,21 1,37 |



ANEXO 6

Cuestionario N.2 Medias y desviaciones típicas

| Preguntas | M (DT) |
|---|--------------|
| 1. Permite que su hijo/a se siente en el mismo escritorio con un niño con discapacidad. | 1,63 ,946 |
| 2. Permite que su hijo/a juegue con un niño con discapacidad durante los recreos. | 1,4 ,703 |
| 3. Permite que su hijo se haga amigo de un niño con discapacidad fuera de la escuela. | 1,44 ,745 |
| 4. Invita a un niño con discapacidad a su casa. | 1,65 ,838 |
| 5. Sentaría a su hijo cerca de un niños con discapacidad. | 1,43 ,736 |
| 6. Invita a un niño con discapacidad a pasar la noche en su casa | 2,02 1,06 |
| 7. Se hace amigo de padres de niños con discapacidad. | 1,39 ,686 |
| 8. Contribuiría a los esfuerzos para recaudar dinero para niños con discapacidad. | 1,5 ,732 |



ANEXO 7

Cuestionario N.3 Medias y desviaciones típicas

| Preguntas | M (DT) |
|--|--------------|
| 1. Su hijo/a se encuentra a gusto en la escuela. | 2,11 ,884 |
| 2. Su hijo/a se relaciona bien con sus compañeros que no tienen algún tipo de discapacidad. | 2,4 ,746 |
| 3. Su hijo/a recibe un trato justo en la escuela. | 1,99 ,770 |
| 4. Su hijo/a progresa de manera satisfactoria en la escuela. | 2,63 1,11 |
| 5. Los profesores hacen todo lo posible para integrar a su hijo/a en clase. | 2,36 1,10 |
| 6. Los compañeros lo aceptan como un miembro más del grupo. | 2,2 ,818 |
| 7. Está satisfecho con la atención que recibe su hijo/a en la escuela. | 2,02 ,668 |
| 8. Los profesores prestan atención a sus problemas personales. | 2,18 ,713 |
| 9. Las tareas y actividades están adaptadas a las necesidades de su hijo/a y él/ella es capaz de hacerlas. | 2,19 ,801 |
| 10. El apoyo recibido por ustedes, es el necesario. | 2,45 1,03 |
| 11. La escuela está seriamente comprometida de la educación de los niños con discapacidad. | 2,01 ,681 |
| 12. Los profesores tienen la formación adecuada para atender las necesidades específicas de su hijo/a. | 2,2 ,804 |
| 13. La administración educativa pone | 2,14 |



Universidad de Cuenca

| | |
|---|--------------|
| todos los medios necesarios para atender sus necesidades y las de su hijo/a. | ,864 |
| 14. Las escuelas de educación regular son las más adecuadas para la educación de su hijo/a. | 2,15 ,853 |
| 15. El apoyo y la orientación que recibe su hijo/a por parte del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), es la adecuada. | 2,25 1,02 |
| 16. El apoyo y la orientación que reciben ustedes, como padres, por parte del DECE es la adecuada. | 2,72 1,16 |
| 17. El apoyo y la orientación que recibe su hijo/a por parte del DECE es suficiente. | 2,52 1,07 |
| 18. El apoyo y la orientación que reciben ustedes, como padres, por parte del DECE suficiente. | 2,44 1,06 |
| 19. El DECE pone todos los medios necesarios para apoyar a su hijo/a en todas las etapas de su desarrollo. | 2,35 1,09 |
| 20. La coordinación del DECE funciona. | 2,4 1,12 |
