



**UNIVERSIDAD
DEL AZUAY**

**Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias
de la Educación**

**Carrera de Educación Estimulación e
Intervención Precoz**

“Capacitación a docentes del nivel inicial sobre la
inclusión de niños con necesidades educativas especiales
asociadas a la discapacidad”.

Autoras

Evelyn Cristina Paredes Brito

Diana Carolina Samaniego Romero

Directora

Mgst. María Esther Pérez

Cuenca – Ecuador

2020

DEDICATORIA

La vida nos pone oportunidades en nuestro camino y personas que nos apoyan a lo largo de este proceso como es en lo académico y futuro profesional, por esa razón dedico este trabajo primero a Dios por haberme dado la vida y otorgarme sabiduría durante este proceso para convertirme en un gran profesional.

A mis padres Julio Paredes y Martha Brito por todo su apoyo, en este camino largo que he recorrido, por siempre alentarme y motivarme a seguir adelante, por ser guía y ejemplo para este anhelado objetivo.

A mi amado esposo Ángel Apolo por siempre haber estado a mi lado, brindándome su apoyo, comprensión y amor.

A mi adorada hija Emily Apolo, por ser ese impulso y la razón principal por el cuál quiero seguir superándome cada día más.

A mi compañera y amiga Diana Samaniego por haber confiado en mí durante este transitar, por poner todo su esmero y constancia en nuestro proyecto.

A mis amigas y demás familiares por siempre brindarme su apoyo.

Evelyn Paredes Brito

DEDICATORIA

Este proyecto va dedicado en primer lugar a Dios quien me dio inteligencia y sabiduría para poder alcanzar cada objetivo en el transcurso de mi carrera y así permitirme obtener mi formación profesional.

A mis queridos padres José Samaniego y Diana Romero por estar pendientes de mí, apoyándome durante todo mi trayecto estudiantil; aconsejándome y demostrándome que siempre el apoyo y la motivación de los padres es fundamental para un estudiante.

A mi amiga Evelyn Paredes por formar parte de este gran proyecto y así lograr lo que nos hemos propuesto y culminar nuestra carrera universitaria.

Y por último agradecer a toda mi familia, docentes y compañeras que siempre supieron brindarme su apoyo incondicional.

Diana Samaniego Romero

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos primeramente a Dios por guiarnos y bendecir cada uno de nuestro caminar durante la vida universitaria, a nuestros padres José y Diana; Julio y Martha por ser los pilares fundamentales en el proceso académico y en nuestra vida diaria; a nuestra tutora Mgst. María Esther Pérez por dedicar su tiempo en el transcurso de este proyecto y brindar cada una de sus experiencias y conocimientos profesionales.

A las instituciones “Antonio Borrero Vega” y “Gabriela Mistral” que nos abrieron las puertas de sus establecimientos, a las directoras y docentes que participaron en este proceso para culminar el trabajo de titulación.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

| | |
|--|------|
| ÍNDICE DE CONTENIDOS | v |
| ÍNDICE DE TABLAS | viii |
| ÍNDICE DE FIGURAS | ix |
| RESUMEN..... | x |
| ABSTRACT | x |
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPITULO 1 | 3 |
| MARCO TEÓRICO..... | 3 |
| 1.1. Introducción..... | 3 |
| 1.2. Inclusión Educativa | 3 |
| 1.3. Necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad. | 5 |
| 1.4. Discapacidad..... | 7 |
| 1.5. Discapacidad Intelectual..... | 8 |
| 1.5.1. Concepto | 8 |
| 1.5.2. Clasificación | 8 |
| 1.5.3. Causas | 9 |
| 1.5.4. Signos de diagnóstico | 10 |
| 1.5.5. Estrategias pedagógicas | 13 |
| 1.6. Discapacidad Motriz..... | 15 |
| 1.6.1. Concepto | 15 |
| 1.6.2. Clasificación | 16 |
| 1.6.3. Causas | 16 |
| 1.6.4. Signos de diagnóstico | 17 |
| 1.6.5. Estrategias pedagógicas | 18 |
| 1.7. Discapacidad Visual | 19 |
| 1.7.1. Concepto | 19 |
| 1.7.2. Clasificación | 19 |
| 1.7.3. Causas | 20 |
| 1.7.4. Signos de diagnóstico | 21 |
| 1.7.5. Estrategias pedagógicas | 21 |

| | |
|---|----|
| 1.8. Discapacidad Auditiva..... | 22 |
| 1.8.1. Concepto | 22 |
| 1.8.2. Clasificación | 22 |
| 1.8.3. Causas | 23 |
| 1.8.4. Signos de diagnóstico | 24 |
| 1.8.5. Estrategias pedagógicas | 25 |
| 1.9. Formación docente | 25 |
| 1.10. Manual operativo para la inclusión | 27 |
| 1.11. Conclusiones..... | 27 |
| CAPITULO 2 | 28 |
| METODOLOGÍA | 28 |
| 2.1. Introducción..... | 28 |
| 2.2. Muestra..... | 29 |
| 2.3. Técnica | 29 |
| 2.4. Procedimiento..... | 30 |
| 2.5. Procedimiento..... | 30 |
| 2.6. Interpretación de resultados..... | 31 |
| 2.6.1. ¿Qué es la discapacidad? | 31 |
| 2.6.2. ¿Qué significa para usted trabajar con niños con necesidades educativas especiales? | 33 |
| 2.6.3. ¿Cómo definiría la inclusión educativa?..... | 35 |
| 2.6.4. ¿Cree que los niños con discapacidad deben asistir a escuelas regulares?36 | |
| 2.6.5. ¿Considera que su institución está lista para incluir a niños con discapacidad?..... | 38 |
| 2.6.6. ¿Qué criterios cree que debe cumplir un niño con discapacidad para ser incluido?..... | 39 |
| 2.6.7. ¿Qué estrategias metodológicas ha utilizado para trabajar con niños con discapacidad?, en caso de no haber trabajado pasar a la siguiente pregunta. | 41 |
| 2.6.8. Si a usted le tocaría trabajar con un niño con discapacidad ¿Qué haría o qué medidas tomaría? | 42 |
| 2.6.9. ¿Ha recibido formación en inclusión educativa? | 44 |
| 2.7. Conclusión..... | 45 |
| CAPÍTULO 3 | 47 |
| PLANIFICACIÓN Y APLICACIÓN DE TALLERES..... | 47 |
| 3.1. Introducción..... | 47 |
| 3.2. Talleres | 47 |

| | |
|---|----|
| 3.3. Capacitación a los docentes de la institución | 54 |
| 3.4. Evaluación de resultados del proceso capacitación..... | 54 |
| 3.5. Conclusiones..... | 66 |
| CONCLUSIONES | 68 |
| RECOMENDACIONES | 70 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 71 |
| ANEXOS..... | 76 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Cuadros clínicos asociados a la discapacidad intelectual | 8 |
| Tabla 2. Causas de discapacidad intelectual | 9 |
| Tabla 3. Causas de la discapacidad motriz..... | 16 |
| Tabla 4. Causas de discapacidad visual | 20 |
| Tabla 5. Taller 1: NEE, Discapacidad e Inclusión Educativa | 49 |
| Tabla 6. Taller 2: Discapacidad Intelectual..... | 50 |
| Tabla 7. Taller 3: Discapacidad Auditiva | 51 |
| Tabla 8. Taller 4: Discapacidad Motriz..... | 52 |
| Tabla 9. Taller 5: Discapacidad Visual | 52 |
| Tabla 10. Cronograma de talleres 1 | 53 |
| Tabla 11. Cronograma de talleres 2 | 54 |
| Tabla 12. Sujetos de inclusión | 55 |
| Tabla 13. Profesionales para la atención a los niños con discapacidad auditiva | 56 |
| Tabla 14. Grado de pérdida auditiva que posee el niño | 57 |
| Tabla 15. Necesidades de niños con discapacidad física | 58 |
| Tabla 16. Un niño con discapacidad física grado 4 con inteligencia conservada y que cuente con ayudas técnicas puede incluirse en un centro de educación regular. | 59 |
| Tabla 17. Las alteraciones sensorio motrices que presentan dificultad en la coordinación, movimiento y con un 5% a un 24% de disfuncionalidad motriz son propios del grado II o moderado | 60 |
| Tabla 18. La parálisis cerebral y el traumatismo craneo encefálico forman parte de la clasificación de la discapacidad física..... | 61 |
| Tabla 19. Característica que no corresponden a la discapacidad intelectual | 61 |
| Tabla 20. Escalas de gravedad que pueden ser incluidas en educación inicial | 62 |
| Tabla 21. Necesidades específicas para estudiantes con ceguera | 63 |
| Tabla 22. Estudiantes con Discapacidad Visual: El desarrollo de habilidades sociales en estos estudiantes no es muy relevante | 64 |
| Tabla 23. Estudiantes con Discapacidad Visual: Sufren retraso en la consecución de algunas habilidades sociales..... | 65 |
| Tabla 24. Estudiantes con Discapacidad Visual: Deben adquirir autonomía personal adecuada a cada situación | 66 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1. Sujetos de inclusión | 55 |
| Figura 2. Profesionales para la atención a los niños con discapacidad auditiva | 56 |
| Figura 3. Grado de pérdida auditiva que posee el niño..... | 57 |
| Figura 4. Necesidades de niños con discapacidad física..... | 58 |
| Figura 5. Un niño con discapacidad física grado 4 con inteligencia conservada y que cuenta con ayudas técnicas puede incluirse en un centro de educación regular. | 59 |
| Figura 6. Las alteraciones sensorio motrices que presentan dificultad en la coordinación, movimiento y con un 5% a un 24% de disfuncionalidad motriz son propios del grado II o moderado | 60 |
| Figura 7. La parálisis cerebral y el traumatismo cráneo encefálico forman parte de la clasificación de la discapacidad física..... | 61 |
| Figura 8. Característica que no corresponden a la discapacidad intelectual | 62 |
| Figura 9. Escalas de gravedad que pueden ser incluidas en educación inicial | 63 |
| Figura 10. Necesidades específicas para estudiantes con ceguera..... | 64 |
| Figura 11. Estudiantes con Discapacidad Visual: El desarrollo de habilidades sociales en estos estudiantes no es muy relevante | 65 |
| Figura 12. Estudiantes con Discapacidad Visual: Sufren retraso en la consecución de algunas habilidades sociales..... | 65 |
| Figura 13. Estudiantes con Discapacidad Visual: Deben adquirir autonomía personal adecuada a cada situación | 66 |

RESUMEN

La educación inclusiva debe ser utilizada para fomentar la diversidad en el sistema educativo. La presente investigación tiene como objetivo capacitar a los docentes del nivel inicial sobre los procesos inclusivos para la atención de niños con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad física, visual, auditiva e intelectual. El estudio tiene un enfoque mixto (cualitativo–cuantitativo), utiliza como instrumentos de investigación la entrevista y la encuesta aplicados a 11 docentes de los centros de desarrollo infantil “Hernán Malo” y “Antonio Borrero Vega” de la ciudad de Cuenca. Como resultado principal de este estudio, se impartieron cinco talleres de capacitación con un manual operativo para la inclusión de niños y niñas de 3 a 5 años con necesidades educativas especiales referidos a la discapacidad.

Palabras clave: inclusión educativa, discapacidad, discapacidad visual, discapacidad auditiva, discapacidad motriz, discapacidad intelectual, educación inicial.

ABSTRACT

Inclusive education must be used to encourage diversity in the educational system. The following research aims to train initial level teachers on inclusive processes for the care of children with special educational needs associated with physical, visual, auditory and intellectual disabilities. The study has a mixed approach method (qualitative - quantitative). The research instruments used were an interview and a survey applied to eleven teachers from the "Hernán Malo" and "Antonio Borrero Vega" children development centers in Cuenca. As the main result of this study, five training workshops were given with an operational manual for the inclusion of children aged from 3 to 5 with special educational needs related to disability.

Keywords: educational inclusion, disability, visual impairment, hearing impairment, motor disability, intellectual disability, initial education.

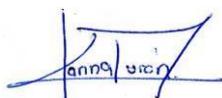
Translated by



Evelyn Paredes



Diana Samaniego



INTRODUCCIÓN

La formación inicial del docente promueve mejores actitudes hacia la inclusión educativa. Por tal razón, es importante capacitar a los docentes para alcanzar un proceso educativo digno y justo para aquellos niños que por su condición de discapacidad han sido “integrados” físicamente a aulas de los centros de educación inicial, sin embargo, son víctimas de un sistema excluyente que utiliza y pone en práctica acciones poco ajustadas a las necesidades particulares y colectivas.

A lo largo de la formación en la carrera de Educación Inicial, Estimulación e Intervención Precoz y dentro de las prácticas preprofesionales, se ha evidenciado que dentro de las instituciones tanto públicas como privadas existe poco conocimiento por parte de sus actores en cuanto al manejo y atención de las necesidades educativas especiales (NEE), aspectos observados a través de las actitudes negativas de los docentes hacia los niños, de la implementación inadecuada de estrategias metodológicas, de adaptaciones curriculares descritas en la planificación pero desconectadas de las reales necesidades de los niños y que muchas veces quedan relegadas únicamente en una descripción que no es aplicada, así también muchos docentes muestran poco interés en recibir formación continua y permanente sobre inclusión, quienes en la mayoría lo hacen presionados por las imposiciones y regulaciones dictaminadas por el Ministerio de Educación, lo cual genera malestar, resistencia y poca apertura para atender a niños que por su condición de discapacidad se enfrentan a situaciones de segregación y exclusión

De esta manera, el presente proyecto surge de la observación directa del contexto, donde se detectaron necesidades docentes que influyen en la inclusión de los niños y niñas con discapacidad de dos centros de desarrollo infantil públicos de la ciudad de Cuenca: “Antonio Borrero Vega” y “Hernán Malo”, las cuales se espera atender a partir de la formación de los profesores de niños de 3 a 5 años de educación inicial.

El objetivo principal de la investigación es capacitar a los docentes y autoridades del nivel inicial sobre los procesos inclusivos para la atención de niños con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad física, visual, auditiva e intelectual. Mientras que, los objetivos específicos son: a) Identificar y

analizar los procesos inclusivos llevados a cabo por los docentes y autoridades del nivel inicial en dos centros de educación inicial públicos de la ciudad de Cuenca; b) Planificar y aplicar talleres de capacitación para los docentes y autoridades a través del manejo del Manual Operativo para la Inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad física, intelectual, auditiva y visual, y entregar un manual a cada uno de ellos; y c) Evaluar los resultados del proceso de capacitación mediante encuestas.

El proyecto de investigación tiene un enfoque mixto cualitativo–cuantitativo, desarrollado mediante entrevistas que se aplicaron a 11 docentes de los respectivos centros educativos sobre los procesos inclusivos, discapacidad e inclusión cuyos resultados obtenidos fueron caracterizados a través de un análisis interpretativo. Estos resultados constituyen la base sobre la cual se planificaron y aplicaron los talleres de capacitación, mediante el uso del Manual Operativo para la inclusión de niños y niñas de 3 a 5 años con necesidades educativas especiales referidos a la discapacidad visual, intelectual, auditiva y motriz; luego se realizó un proceso de evaluación de conocimientos mediante encuestas para evidenciar el resultado del proceso.

Finalmente, el trabajo investigativo se presenta en tres capítulos: el primer capítulo expone el marco teórico dedicado al tratamiento conceptual y científico en torno a inclusión educativa, discapacidad y formación docente; el segundo capítulo está dedicado al diseño metodológico seguido para el desarrollo de esta investigación, se presentan además los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a los docentes y que sirvieron como fundamento para la planeación de los talleres; en el capítulo tercero se detallan las planificaciones de cinco talleres y los resultados obtenidos de la evaluación de conocimientos realizada a los docentes participantes luego del proceso de capacitación. Para terminar, se plantean las conclusiones generales a la que se han llegado en base a los objetivos específicos, y las respectivas recomendaciones.

CAPITULO 1

MARCO TEÓRICO

1.1. Introducción

La inclusión de los niños con necesidades educativas especiales es el resultado de un complejo proceso pedagógico, administrativo y legislativo, que, a nivel nacional, ha permitido eliminar de a poco las barreras de exclusión con el fin de lograr la aplicación de prácticas integradoras e inclusivas. De ahí que, el término necesidades educativas especiales surge frente a una realidad escolar que, anteriormente, se ha pretendido evitar, y que, aún en la actualidad se sigue descuidando.

En tal sentido, con el fin de sustentar la presente investigación en una base científico-teórica que permita visualizar la importancia de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje con enfoques de inclusión; es necesario en este primer capítulo recopilar y sintetizar la amplia información bibliográfica que ofrece la literatura, para describir cada una de las variables de estudio: inclusión educativa, necesidades educativas especiales, la discapacidad y sus tipos, la formación docente y el manual operativo para la inclusión de niños y niñas con discapacidad.

1.2. Inclusión Educativa

La inclusión es un proceso que ha ido paulatinamente articulándose con la educación regular, dando cumplimiento a la Ley Orgánica de Educación Interculturalidad (LOEI, 2011) que promulga que la educación en nuestro país debe ser inclusiva, de esta manera el Ministerio de Educación del Ecuador con el propósito de beneficiar a niños con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad han elaborado diferentes programas con el propósito de incluirlos a una educación regular como parte del respeto a la diversidad y al cumplimiento de los derechos de sus beneficiarios, quienes deben ser protegidos de acciones de exclusión.

En tal sentido, frente a las necesidades educativas surge una visión “inclusiva” de la educación, la cual, es entendida como el proceso de enseñanza-aprendizaje destinado a alcanzar un nivel moderado de inclusión de todos los educandos en la escuela. De manera más específica, Escribano y Martínez (2013) señalan que la

inclusión educativa implica la concepción e implementación de un amplio repertorio de estrategias de aprendizaje que tienen por fin atender con precisión a la diversidad de los educandos. En tal sentido, la educación inclusiva exige que el sistema educativo, a nivel macro, y el programa de estudio, a nivel micro, respondan a las expectativas y necesidades de los estudiantes, de manera integrativa, es decir, que se tome en cuenta las necesidades de todos y se incluyan métodos didácticos acordes a dichas necesidades.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha mencionado que la inclusión educativa durante los últimos años ha evolucionado en el sentido de que todos los estudiantes deben tener oportunidad de aprendizaje en todo tipo de centros educativos, dando mayor hincapié en la generación de entornos inclusivos, que orienten: a) el respeto, la comprensión y el tener en cuenta la diversidad cultural, social e individual (en respuesta a las expectativas y necesidades de los educandos); b) el facilitar la igualdad de acceso a una educación de calidad; y c) una estrecha coordinación con otras políticas sociales (UNESCO, 2008).

De igual manera, la UNESCO (2008) concibe a la inclusión educativa como:

... un proceso que responde a las diversas necesidades que presentan los educandos, esto, mediante espacios de participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la participación de actividades comunitarias, reduciendo el margen de exclusión dentro y fuera del sistema de educación. Este proceso, por supuesto, implica cambios en los contenidos, estructuras, estrategias, métodos y enfoques que se fundamenten en una visión común de todos los niños en edad escolar, teniendo en cuenta que es responsabilidad del sistema educativo el acceso de todos los niños y niñas a la educación, dando respuesta a las necesidades de aprendizaje que se presentan en los entornos de educación formales y no formales (p. 8).

Por su parte, Torres (2010), señala que la educación inclusiva está basada en disminuir situaciones de exclusión, lo cual, supone la inserción de estrategias pedagógicas que promuevan la participación activa de los estudiantes sin discrimen a sus diferentes capacidades, es crear un contexto de aprendizaje común.

En general, los aportes antes descritos, permiten observar que, al hablar de necesidades educativas especiales, se trata también de inclusión educativa, y que, para hacer efectivo un aprendizaje común, se requiere empezar reforzando la idea de que la inclusión es un proceso, y como tal, es importante marcar un punto de partida con la preparación de los docentes desde las primeras etapas de escolarización, de modo que los estudiantes (presenten o no necesidades educativas especiales) desde la infancia aprendan a desarrollarse en un contexto inclusivo, participen activamente y se sientan parte de un objetivo común.

1.3. Necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad.

De acuerdo con Eusse (2007) por Necesidades Educativas Especiales (NEE) se entiende a aquellas necesidades que presenta un alumno y que son mayores a las necesidades de sus compañeros en la medida en que le dificultan el acceso a un currículo educativo regular, requiriendo el ajuste de condiciones y recursos especialmente ajustados a sus condiciones. De ahí que, el sistema educación fundamenta sus principios y objetivos con base en las necesidades de los estudiantes para alcanzar el desarrollo personal, social y cognitivo de todo el grupo; por tanto, un alumno con NEE es aquel que requiere una atención, no distintiva ni privilegiada, sino más bien individualizada en términos de normalización e inclusión, que sea justa en relación a sus necesidades educativas (Luque, 2009).

Así, la integración y la inclusión pueden interpretarse como un paraguas sobre la diversidad, donde cualquier alumno que tenga discapacidad, dificultades de aprendizaje, o cualquier otra desventaja, y, el alumnado en general, están cubiertos en sus necesidades educativas por docentes que aplican métodos cooperativos e interactivos, con aptitudes de compromiso ético y moral (Luque, 2006). En tal sentido, la integración y la inclusión de las necesidades educativas especiales, tienen los siguientes enunciados:

- Todo el alumnado es sujeto de atención educativa y social, en los centros educativos, en sus barrios o pueblos y en la sociedad en general.
- La integración es la puerta de entrada a un sistema inclusivo, en el que no se excluye a nadie, puesto que todos están dentro, y el sistema es completo, con respuesta para todos.

- La inclusión supone una integración “natural”, no hay mayoría de normalidad y una minoría de personas con discapacidad, dificultad o desventaja.
- La inclusión es una interacción sin diferenciación discriminadora; todos tienen su nivel de participación y pertenencia.
- La ayuda específica a la persona con discapacidad (programas de integración) se cambia por una visión de apoyo a las necesidades educativas de todos y cada uno, como miembros del grupo.
- En un marco inclusivo se favorece la seguridad, el reconocimiento, la confianza, la aceptación, el sentimiento de pertenencia y la convivencia. Se comparten valores y creencias, favoreciendo la comunidad (Luque D. , 2006, p. 218).

Por otra parte, y teniendo en cuenta los enunciados anteriores, el Ministerio de Educación (2011), señala que, el docente inclusivo requiere de la aplicación de una gama de estrategias pedagógicas, que son herramientas fundamentales que permiten desarrollar un proceso de enseñanza con participación plena de aquellos estudiantes con NEE. Dichas estrategias pedagógicas constituyen una alternativa de apoyo que hace más fácil y efectivo el trabajo cotidiano del docente, en tanto que, hace posible la identificación de fortalezas y debilidades que presentan los estudiantes, lo que, a su vez, hace posible dar una respuesta educativa más ajustada a sus necesidades, beneficiando a todo el grupo de aula, pero atendiendo a la individualidad de aquellos con necesidades educativa especiales, haciendo posible que se sienta acogido e incluido en un entorno seguro (Ministerio de Educación, 2011).

Todo ello, se enmarca en un proceso de inclusión educativa en el cual, es fundamental que el docente conozca los mecanismos para aplicar estrategias pedagógicas para los estudiantes con NEE; de ahí que, se vuelve necesaria su capacitación y actualización permanente. Esto, especialmente cuando se trata de atender a estudiantes con discapacidad, cuyas necesidades requieren de una atención adecuada, lo cual implica la adaptación del plan educativo de forma tal que se garantice la inclusión de estos estudiantes sin dejar de lado las necesidades del resto del grupo. Para esto, es principal empezar por entender conceptualmente la discapacidad y sus

componentes, pues, así se puede tener una base sólida para comprender, posteriormente, la aplicación de estrategias educativas inclusivas.

1.4. Discapacidad

Las NEE entonces, dependerán del tipo de discapacidad y el grado en que se presenten. Al respecto, según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019) el término “discapacidad” se refiere a deficiencias, limitación en la actividad y restricciones de participación: las deficiencias afectan la estructura o función corporal, las limitaciones dificultan la ejecución de tareas o acciones, las restricciones impiden o dificultan la participación en situaciones vitales; por lo tanto, la discapacidad se describe como un fenómeno complejo que define la interacción entre las características del organismo humano y la sociedad en que se desenvuelve.

De acuerdo con Padilla (2010), la discapacidad incluye un sinnúmero de dificultades, desde problemas en la función o estructura del cuerpo (parálisis, sordera, ceguera o sordo-ceguera), pasando por limitaciones en la actividad o en la realización de acciones o tareas (dificultades de audición o visión) hasta la restricción de un individuo con alguna limitación en la participación en situaciones de su vida cotidiana.

En tal sentido, De Alba (2015), indica que, según el impacto que la discapacidad genere en la realización de las Actividades de la Vida Diaria (AVD) del individuo, estas pueden presentarse en los siguientes grados:

- Grado 1 Discapacidad nula: son mínimos, la deficiencia no limita la realización de las Actividades de la Vida Diaria (AVD).
- Grado 2 Discapacidad leve: alguna dificultad para llevar a cabo las AVD, pero son compatibles con la práctica de las mismas.
- Grado 3 Discapacidad moderada: disminución importante o imposibilidad de la capacidad de las persona para realizar algunas de las AVD, siendo independiente en las de autocuidado.
- Grado 4 Discapacidad Grave: disminución importante o imposibilidad para realizar la mayoría de las AVD, pudiendo estar afectada alguna de las de autocuidado.

- Grado 5 Discapacidad Muy grave: imposibilidad para realizar las AVD.

Por otra parte, el 22 de mayo de 2001, en la 54ª Asamblea de la OMS, 191 países aprobaron la nueva versión de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud, con las siglas CIF, en la cual se reconocen los siguientes tipos de discapacidad: discapacidad física o motora, discapacidad intelectual, discapacidad auditiva y discapacidad visual.

1.5. Discapacidad Intelectual

1.5.1. Concepto

La discapacidad intelectual está caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en las habilidades adaptativas conceptuales, prácticas y sociales (Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, 2010). Según Peredo (2016), la discapacidad intelectual es la de mayor incidencia en el marco de dificultades generales de desarrollo y aprendizaje.

1.5.2. Clasificación

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019), la discapacidad intelectual se puede presentar en los siguientes grados:

- Leve (CI: entre 55 – 50 y 75 – 70)
- Moderada (CI: entre 55 – 50 y 40 – 35)
- Grave (CI: entre 35 – 40 y 20 – 25)
- Profunda (CI: por debajo de 20–25)

Los cuadros clínicos o síndromes que, generalmente, se presentan en el aula por discapacidad intelectual, pueden ser:

Tabla 1
Cuadros clínicos asociados a la discapacidad intelectual

| Síndrome | Alteración genética/ambiental | Fenotipo |
|----------|-------------------------------|----------|
|----------|-------------------------------|----------|

| | | |
|--------------------------------|---|--|
| Retraso del desarrollo | Expansión gen FMR1 | Retraso mental en grado variable. Dificultades de relación con el entorno. Impulsividad. Comportamientos autistas. |
| Trastorno del espectro autista | Gen MECP2 | Trastorno de espectro autista con estereotipias de aleteo, frotamiento y autopellizcos. |
| Síndrome de Down | Trisomía del par 21, mosaicismo, translocación y duplicación de una porción del cromosoma 21. | Apariencia característica, que incluye braquicefalia, pliegues epicánticos, fisuras palpebrales oblicuas hacia arriba, estrabismo, manchas de Brushfield en el iris, nariz pequeña con la base hundida, orejas redondeadas y de baja inserción, macroglosia, boca abierta. Retraso ponderal (estatura baja, extremidades cortas y ligamentos laxos). |

Fuente: (Fernández y Pons, 2010; Ke y Liu, 2017)

1.5.3. Causas

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2010) detalla una lista de causas que pueden ocasionar una discapacidad intelectual:

Tabla 2
Causas de discapacidad intelectual

| Categoría | Tipo | Ejemplos |
|------------------|----------------------------------|---|
| PRENATAL | Trastornos cromosómicos | Síndrome de Down |
| | Influencias ambientales adversas | Desnutrición grave en el embarazo. Consumo de sustancias, como el alcohol (síndrome de alcoholismo fetal), nicotina y cocaína durante el embarazo. Exposición a otros químicos dañinos, como contaminantes, metales pesados, abortivos, y medicamentos perjudiciales como la talidomid y fenitoína. Infecciones maternas como la rubeóla, sífilis, toxoplasmosis, citomegalovirus, VIH y virus del Zika. Otros, como exposición excesiva a radiación. |

| | | |
|-----------|-----------------------------|--|
| PERINATAL | Tercer trimestre | Enfermedad de la madre, como enfermedad cardíaca y renal, diabetes. |
| | Parto | Prematuridad grave, muy bajo. Parto complicado. Trauma en el nacimiento. |
| | Neonatal | Ictericia grave, hipoglicemia. |
| POSTNATAL | Primera y segunda infancia. | Infecciones cerebrales como la tuberculosis, encefalitis y meningitis bacteriana. Traumatismo craneal Exposición crónica a plomo. Desnutrición grave. Baja estimulación. |

Fuente: OMS, 2010

1.5.4. Signos de diagnóstico

Inicialmente, según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) de la APA (2014) se pueden considerar los siguientes tres criterios para diagnosticar la presencia de discapacidad intelectual:

- Criterio 1. Déficit de las funciones intelectuales: razonamiento, resolución de problemas, juicio, organización, planificación, pensamiento abstracto, aprendizaje académico. Todos ellos confirmados a través de evaluaciones clínicas y pruebas estandarizadas e individualizadas de evaluación de la inteligencia.
- Criterio 2. Déficit del comportamiento adaptativo: incapacidad para desempeñar estándares de desarrollo y socioculturales requeridos para su autonomía personal y desarrollo de responsabilidad social.
- Criterio 3. Inicio de déficit intelectuales y adaptativos: se presentan durante la etapa de desarrollo.

Considerando lo anterior, Ke y Liu (2017) señalan que los signos de alerta o diagnóstico que se tienen que considerar en el ámbito escolar para determinar si existe o no presencia de discapacidad intelectual en los educandos, pueden ser observados en diferentes áreas: lenguaje, percepción, cognición, concentración y memoria, emoción, conducta, y, sensorial.

Lenguaje: Retraso en la adquisición del lenguaje y dificultades para hablar y expresarse, cuya gravedad dependerá del nivel de capacidad intelectual: en casos leves el retraso en el desarrollo del lenguaje puede ser poco menor al de un niño con desarrollo típico; mientras que, en casos profundos generalmente no pueden comunicarse, o pueden pronunciar pocas palabras.

Percepción: Lentitud para percibir o reaccionar estímulos ambientales, especialmente, presentan dificultades para distinguir diferencias pequeñas en tamaño, forma y color.

Cognición: Se presenta afección en la capacidad de analizar, razonar, comprender y calcular, y de pensamiento abstracto; lo cual, dependerá del nivel de capacidad intelectual: en casos leves son capaces de alcanzar habilidades de lectura y matemáticas aproximadamente al nivel de un niño de 9 a 12 años, y en casos profundos son incapaces de leer, calcular o incluso entender lo que otros dicen.

Concentración y memoria: Baja y restringida capacidad para concentrarse, memoria pobre, les toma mucho tiempo recordar o los recuerdos son inexactos (excepto en casos de niños sabios o savants).

Emoción: Los niños con discapacidad intelectual expresan emociones ingenuas e inmaduras, tienen capacidad de autocontrol pobre, comportamiento impulsivo y agresivo, aunque, algunos pueden ser tímidos y retraídos.

Movimiento y conducta: Con frecuencia la discapacidad intelectual se acompaña de dificultades en la coordinación, por lo que, los niños presentan movimientos excesivos o torpes, en casos profundos pueden presentar balanceo, golpearse la cabeza, morder, jugar con sus genitales, gritar, entre otros. En general, con niños con discapacidad intelectual son inquietos y no pueden permanecer sentados por largos períodos, son impulsivos.

Dificultades sensoriales: Se pueden presentar problemas visuales y auditivos, también puede presentarse parálisis cerebral, problemas de lenguaje y síntomas del espectro del autismo. (Ke y Liu, 2017)

Considerando específicamente a los niños en etapa de educación inicial, Fernández y Pons (2010) señalan que el diagnóstico de una discapacidad intelectual

debe estar basada en: presencia de antecedentes del periodo pre-peri natal, presencia de sucesos en la evolución postnatal que pueda conllevar riesgos de discapacidad intelectual, presencia de rasgos dismórficos como signos de riesgo asociado a discapacidad intelectual, teniendo en cuenta que: o Los niños o las niñas con discapacidad intelectual suelen tener más de 3 malformaciones menores asociadas; y, signos de alerta según etapa evolutiva a detectar en cualquier ámbito:

A los 3 años:

- Incapacidad para jugar con otros iguales.
- Lenguaje incomprensible.
- Incapacidad de imitar trazos horizontales y verticales.
- Incapacidad para subir escaleras de forma independiente.
- Incapacidad de emparejar formas sencillas (círculo-círculo, cuadrado-cuadrado).

A partir de 4 años:

- Incapacidad de reconocer y nombrar varios colores.
- No dibuja una persona con tres partes.
- No copia un cuadrado.
- Escasas acciones de imitación social: saludo, “hola”, “adiós”.
- No domina un vocabulario básico para su edad.
- Habla escasa, telegráfica.
- Le cuesta comprender dos órdenes sin relación.
- Pobreza en conceptos básicos: forma, tamaño, color. (p. 18)

Finalmente, es importante conocer que, de acuerdo con Oeseburg, Dijkstra y Groothoff (2011), a diferencia de los niños con desarrollo típico, los niños con Discapacidad Intelectual tienen mayor riesgo de padecer otros problemas de salud, siendo los más recurrentes: epilepsia (22%), parálisis cerebral (20%), trastornos de ansiedad (17%), trastorno negativista desafiante (12%), y trastorno del espectro del autismo (10%).

1.5.5. Estrategias pedagógicas

Tal como se mencionó anteriormente, los niños con discapacidad intelectual son menos eficientes en los procesos de aprendizaje, en comparación con los niños con desarrollo típico; sin embargo, a medida que crecen, van dominando las actividades de la vida diaria, y, por tanto, necesitan asistir a la escuela, pero con un programa de educación individualizada (Girimaji y Srinath, 2010).

Esta misma idea la comparten Ke y Liu (2017), quienes señalan que asistir a la escuela es un aspecto fundamental para los niños con Discapacidad Intelectual, no solo para aprender habilidades académicas, sino también para aportar a su autodisciplina, sus habilidades sociales y al fortalecimiento de sus prácticas para la vida en comunidad; puesto que, si bien presentan dificultades para aprender, los estudios científicos han demostrado que la aplicación de técnicas educativas especiales ayudan a los niños con Discapacidad Intelectual a adquirir habilidades básicas para la lectura, la escritura y la aritmética.

De esta manera, Fernández y Pons (2010) señalan que, los menores con discapacidad intelectual son considerados dentro del sistema educativo como alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE); por lo tanto, su escolarización se basará en principios de normalización, inclusión escolar y social, flexibilización de las etapas educativas, personalización de la enseñanza y coordinación interadministrativa.

Teniendo en cuenta lo antes mencionado, se resumen a continuación, algunas estrategias pedagógicas planteadas por Fernández y Pons (2010) para la atención educativa a niños entre los 3 y 6 años de edad, las mismas que incluyen actividades de evaluación psicopedagógica, escolarización, adaptación curricular y recursos:

1. Evaluación psicopedagógica: Al inicio de la escolarización se actualizará la evaluación psicopedagógica, contextualizada al centro en el que se ha incorporado, para fundamentar las decisiones necesarias para desarrollar, en el mayor grado posible, las competencias establecidas en el currículo. La evaluación se plasmará en un Informe de Evaluación Psicopedagógica que deberá abarcar, al menos, los puntos siguientes:

- Datos personales y escolares.

- Diagnóstico de la discapacidad.
- Entorno familiar y social del alumno.
- Determinación de las necesidades educativas especiales.
- Valoración del nivel de competencia curricular. Los ámbitos curriculares en educación infantil:
 - Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.
 - Conocimiento del entorno.
 - Lenguaje: Comunicación y representación.

2. Escolarización: Se determinan las necesidades educativas especiales. Se proponen las ayudas, los apoyos y las adaptaciones que el alumno o alumna requiere (entre ellos, recursos humanos y materiales). Las o los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en centros ordinarios son atendidos en algunas de las siguientes modalidades de escolarización:

- En grupo ordinario a tiempo completo.
- En grupo ordinario con apoyos en periodos variables.
- En aula de educación especial en centro docente ordinario.

La escolarización de menores con discapacidad intelectual en centros específicos de educación especial sólo se realiza cuando, por sus especiales características o grado de discapacidad, se considere que no sería posible su adaptación e inclusión social en un centro escolar ordinario.

3. Programa de adaptación curricular: Para el alumnado con discapacidad intelectual las adaptaciones curriculares pueden ser:

- Adaptaciones curriculares no significativas. Se introduce o modifica algún elemento de acceso al currículo: ayudas técnicas, uso de medios metodológicos y didácticos específicos, aplicación de programas para el desarrollo de determinadas habilidades y destrezas básicas, etc. pero sin modificar los objetivos de la etapa educativa ni los criterios de evaluación.
- Adaptaciones curriculares significativas. Se modifican los elementos del currículo, incluidos los objetivos de la etapa o los criterios de evaluación.

Las decisiones de evaluación y promoción se realizarán de acuerdo a los objetivos fijados en la adaptación curricular significativa.

4. Flexibilización de la etapa educativa: Al finalizar la etapa de educación inicial, se realizará una revisión del dictamen de escolarización y se replantearán las necesidades educativas especiales y la respuesta educativa más adecuada para la etapa de educación primaria.

5. Recursos humanos especializados: El niño o la niña con discapacidad intelectual debe ser atendido en los centros educativos por:

- Profesorado ordinario: Elabora las adaptaciones curriculares significativas, en colaboración con el resto del profesorado y el asesoramiento del departamento psicológico, elabora material didáctico específico, colabora con el tutor del aula en la orientación a los padres de familia, toma decisiones sobre evaluación y promoción de los estudiantes conforme los objetivos de la adaptación curricular.
- Profesorado especializado en educación especial: Pedagogía Terapéutica y Audición-Lenguaje: Interviene cuando las NEE afectan a las competencias comunicativas; por lo tanto, instaura, desarrolla y mejora las competencias verbales y la capacidad de comunicación oral y escrita.
- Otros profesionales (monitores de educación especial): Atienden, bajo supervisión del profesorado, la realización de las actividades de ocio y tiempo libre, instruyen en conductas sociales, comportamientos de autoalimentación, hábitos de higiene y aseo personal, colaboran, bajo la supervisión del profesorado, en las relaciones escuela-familia (Fernández y Pons, 2010).

1.6. Discapacidad Motriz

1.6.1. Concepto

La discapacidad motriz, como concepto, se refiere a una condición funcional del cuerpo humano, la cual dificulta o hace imposible acciones motrices como:

caminar, correr, tomar o mantener objetos en las manos, desplazarse, etc. (OMS, 2019).

1.6.2. Clasificación

Los tipos de discapacidad física, según la causa que la originó, pueden ser:

- Asociadas al sistema nervioso central o periférico, o pueden ser ocasionadas por lesiones medulares traumáticas o progresivas.
- Asociadas al sistema locomotor óseo, articulario y muscular.
- Asociadas a malformaciones congénitas presentes en extremidades, columna vertebral u otras. (Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, 2010)

Mientras que los grados de discapacidad física, pueden ser:

- Leve** (30% de compromiso funcional)
- Moderado** (entre un 30 y un 50% de compromiso funcional)
- Severo** (entre un 50 y un 70% de compromiso funcional)
- Grave** (entre un 70 y un 100% de compromiso funcional) (OMS, 2019).

1.6.3. Causas

Una discapacidad física es originada por una lesión o enfermedad en el sistema nervioso central (SNC) o en el aparato locomotor, pero, además las causas pueden tener un origen traumático, metabólico, infeccioso, genético u otros. Al respecto, Pellegrini (2014) ofrece la siguiente lista de posibles causas de discapacidad motriz:

Tabla 3
Causas de la discapacidad motriz

| | |
|-----------------------|--|
| CAUSAS PRENATALES | Consumo de alcohol, drogas, tabaco. Contaminación Infecciones: rubeola, toxoplasmosis, cito- megalovirus, VIH, etc. Enfermedades sistémicas: diabetes, hipertensión, consumo de: antiepilépticos, hormonas, antimitóticos. Incompatibilidad sanguínea de factor (Rh) o grupo (A, B, O). Exposición a radiación. Edad temprana de la Madre <17 años. Maternidad tardía de los progenitores y consanguineidad. Anomalías cromosómicas. Alimentación: falta de yodo. |
| CAUSAS PERINATALES | Partos: prematuros, pos maduros. Patologías placentarias. Anomalías del cordón umbilical. Embarazo gemelar. Bajo peso < 1000g. Partos distócicos (complicaciones del parto). Sufrimiento fetal. |
| CAUSAS POSTNATALES | Infecciones: meningitis, encefalitis. Traumáticas TEC. |

Fuente: Pellegrini, 2014

1.6.4. Signos de diagnóstico

El docente tiene un papel importante en la detección oportuna de dificultades motoras, con base en su conocimiento del desarrollo infantil, presta atención al desarrollo psicomotor de sus estudiantes, sobre todo en los primeros años de vida, lo cual ayuda a diseñar una respuesta educativa adecuada a sus necesidades. Para ello, el Manual de Discapacidades del Ministerio de Educación de Chile (2016), señala algunos signos a los que el docente debe poner atención:

- Se debe poner atención principalmente, al desarrollo psicomotor del niño o niña para determinar si existe algún grado de rezago en este aspecto o de compromiso motor.
- Se deben observar las condiciones motoras del párvulo (cómo se mueve, anda, salta, manipula, si se cae con frecuencia, etc.).

- Observar su aspecto físico (malformaciones, ausencia de algún segmento del cuerpo, movimientos extraños, ausencia de marcha, dificultad en el control de cabeza, tronco y extremidades).
- Observar el contacto que el niño o niña establece con el medio, el desarrollo del lenguaje, el desarrollo de la motricidad fina y de la motricidad gruesa.
- El indicador principal para reconocer la presencia de posible discapacidad motora en los párvulos, es conocer muy bien la secuencia del desarrollo psicomotor normal de los niños o niñas. Este será el parámetro de comparación para detectar un posible déficit motor.
- Si el desarrollo psicomotor de un niño o niña en particular se aleja del período en que se espera que aparezca la conducta motriz específica, será conveniente consultar con el médico pediatra o con el especialista (neurólogo, fisiatra). (Ministerio de Educación de Chile, 2016)

1.6.5. Estrategias pedagógicas

De acuerdo con el Manual de Estrategias Pedagógicas para atender a las Necesidades Educativas Especiales en la Educación Regular del Ministerio de Educación (2011), se sugieren las siguientes estrategias para atender a las necesidades educativas en estudiantes con discapacidad motriz:

- Utilizar diferentes metodologías de trabajo, teniendo en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje.
- Otorgarle tiempo adicional para que puedan completar las tareas planteadas.
- Aplicar frecuentemente técnicas de relajación corporal.
- Favorecer espacios para el desarrollo de aprendizajes vivenciales.
- Hablar con el niño de frente y a la altura de sus ojos.
- Permanecer atentos, el momento en el que el niño trabaja para controlar en el caso de que la posición de la mesa se encuentre de manera adecuada, caso contrario, se debe cambiar el plano horizontal por uno inclinado.
- Establecer códigos que permitan indicar sus necesidades básicas.
- Facilitar material de trabajo, de preferencia de tamaño grande, color llamativo, textura variada, con agarre resistente y de grosor suficiente.
- Utilizar permanentemente un lenguaje asertivo, mediante la motivación constante.

- La institución educativa tiene que adaptar todo tipo de acceso físico, para que los estudiantes puedan llegar a todos los servicios, tales como: biblioteca, canchas, servicios higiénicos y otros.
- Suministrar al niño una silla y mesa que sean apropiadas, para que puedan mantener una postura cómoda y correcta.
- Crear métodos de enseñanza, tomando en cuenta las características motrices.
- Tener en cuenta los espacios de trabajo, fijándose en sus movimientos involuntarios.
- Simplificar los procedimientos, creando diversos métodos de trabajo.
- Reforzar los instrumentos y utilizar herramientas supletorias. (Ministerio de Educación de Chile, 2016, p. 21)

1.7. Discapacidad Visual

1.7.1. Concepto

Según la OMS (2019), se puede definir la discapacidad visual como la reducción parcial o total del sentido de la vista, considerando el campo visual (espacio visible con la mirada fija en un punto) y la agudeza visual (capacidad del ojo para percibir objetos).

1.7.2. Clasificación

De acuerdo con la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (2010), la discapacidad visual puede presentarse de dos tipos:

- Ceguera total: La visión no responde a ningún tipo de estímulo externo: personas con ceguera total, y quienes solo diferencian entre la luz y la oscuridad.
- Baja visión: Agudeza central reducida o la pérdida del campo visual.

Los grados de discapacidad visual, según la OMS (2019), se determinan de acuerdo a la siguiente estructura:

-Leve: 6/12 (visión de lejos)

-Moderada: 6/18 (visión de lejos)

-Grave: 6/60 (visión de lejos)

-Ceguera: 3/60 (visión de lejos)

-Cerca: N6 o N8 a 40cm con corrección existente (deficiencia visión de cerca).

1.7.3. Causas

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2018), las causas de discapacidad visual, pueden ser:

Tabla 4

Causas de discapacidad visual

| | |
|--|---|
| HEREDITARIAS | Acromatopsia: ceguera a colores. Albinismo: carencia de melanina Aniridia: ausencia del iris Coloboma: deformación del ojo Cataratas: cristalino opaco Retinosis pigmentaria: atrofia de las células foto sensitivas Retinoblastoma: tumor (niños menores de 6 años) Anoftalmia: carencia del globo ocular Microftalmia: escaso desarrollo del globo ocular |
| DAÑOS EN EL NERVIÓ ÓPTICO | Glaucoma: enfermedad que lesiona el nervio óptico, disminuyó la agudeza visual Atrofia del nervio óptico |
| DISFUNCIONES EN LA REFRACCIÓN DE LAS IMÁGENES | Ametropía: enfoque óptico de la imagen en la retina o anomalía de refracción ocular Hipermetropía: dificultad para ver de cerca Miopía: dificultades para ver de lejos Astigmatismo distorsión de la vista por forma dispereja de la córnea, vista borrosa |
| MOMENTO DE APARICIÓN | Personas con discapacidad visual congénita Personas con discapacidad visual adquirida (accidente o enfermedad) |
| ENFERMEDADES INFECCIOSAS ENDOCRINAS INTOXICACIONES | Infecciones diversas del sistema circulatorio Meningitis Neuritis óptica: infección del nervio óptico Rubeola infección vírica de todo el ojo Diabetes Toxoplasmosis: retina / mácula Conjuntivitis |

Fuente: OMS, 2018

1.7.4. Signos de diagnóstico

Es fundamental la constante observación que se realice a cada uno de los/las estudiantes, poniendo énfasis, por ejemplo, en cómo se relaciona con sus pares y personas cercanas (reacción ante gestos y señas, miradas); en cómo observa sus juguetes, objetos y dibujos (¿se acerca demasiado?, ¿acerca las cosas a su rostro?); o en qué sentidos usa principalmente para su exploración (Ministerio de Educación de Chile, 2016).

Sobre la base de lo señalado anteriormente, el Manual de Discapacidades del Ministerio de Educación de Chile (2016) se pueden distinguir las siguientes conductas como señales de una posible dificultad visual:

- Al hablar frente a él, gira su cabeza poniendo atención con su oído, en desmedro del contacto visual.
- No se mueve o desplaza para buscar objetos.
- Muestra temor a caminar o no se motiva a hacerlo, cuando se inicia la marcha.
- En repetidas ocasiones se tropieza con objetos que rodean su entorno (hogar o escuela).
- No percibe visualmente las escaleras o relieves en lugares donde se mueve.
- Cuando juega no encuentra visualmente con facilidad el objeto con que está jugando.
- No responde a gestos de saludo o despedida. No realiza señas para indicar objetos.
- Se le dificulta y le representa gran esfuerzo realizar actividades que involucran el sentido visual.
- Se acerca demasiado al material gráfico que se le presenta (libros, dibujos, láminas, guías de trabajo, etc.) (Ministerio de Educación de Chile, 2016)

1.7.5. Estrategias pedagógicas

De acuerdo con el Manual de Estrategias Pedagógicas para atender a las Necesidades Educativas Especiales en la Educación Regular del Ministerio de

Educación (2011), se sugieren las siguientes estrategias para atender a las necesidades educativas en estudiantes con discapacidad visual:

- Pegar y pintar cinta luminosa en diferentes partes de la institución, como: cerraduras, bordes de escaleras, puertas, ventanas, entre otros, para facilitar a los estudiantes de baja visión.
- Dar indicaciones claras, el momento en el cual se cambie el orden de los muebles o se incrementen otros.
- Al estudiante se lo debe ubicar en una posición frente al pizarrón, para que pueda aprovechar al máximo los diferentes estímulos auditivos que se perciben por todos los lados.
- Permitir la utilización de grabadora y diversos apoyos técnicos, tales como: herramientas que faciliten el acceso al aprendizaje.
- Facilitar material Braille para los estudiantes que tengan conocimiento.
- Realizar un reconocimiento inicial, en relación a los espacios en los cuales se desarrollará el estudiante y describirlos de manera verbal.
- Usar palabras de dirección: derecha, detrás, arriba para señalar los adverbios de lugar (aquí, allí, ahí). (Ministerio de Educación de Chile, 2016, p. 22)

1.8. Discapacidad Auditiva

1.8.1. Concepto

La deficiencia auditiva es la disminución de la capacidad para poder detectar, reconocer y/o comprender la información auditiva, por lo tanto, se reconoce como un trastorno de la comunicación dado el papel fundamental que la audición tiene en el desarrollo del lenguaje (López y Valenzuela, 2015).

1.8.2. Clasificación

Según la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (2010) este grupo de discapacidad se pueden presentar dos tipos:

Hipoacusia: es la deficiencia en la capacidad para percibir sonidos en su intensidad habitual. Aunque la audición es deficiente, no impide que el niño siga un ritmo escolar normalizado con o sin ayuda de prótesis.

Sordera: pérdida total del sentido de la audición que impide la adquisición del lenguaje oral.

De acuerdo con la OMS (2019) por el grado de pérdida auditiva, se establece la siguiente clasificación:

- Leve: (20 a 40 db) ocasiona dificultades para percibir una voz débil o lejana.
- Moderada: (40 -70 db) ocasiona dificultad para percibir las conversaciones y ruidos del ambiente, por lo que requiere estar más cerca de la fuente sonora y que se dirijan a él con un tono de voz más intenso.
- Severa: (70 a 90 db) solo puede percibir ruidos y voces fuertes.
- Profunda: (mayor a 90 db) no puede percibir un lenguaje conversacional.

1.8.3. Causas

De acuerdo con Lagos *et al* (2020) algunas causas que puede ocasionar sordera, según las partes que conforman el oído, son:

Oído externo:

- Anomalías congénitas del pabellón o del conducto (agenesia, malformación).
- Enfermedades inflamatorias, infecciones del conducto auditivo.
- Cuerpos extraños.
- Tapón de cerumen.
- Lesiones traumáticas.

Oído medio:

- Perforaciones del tímpano, rigidez excesiva del mismo.
- Otitis del oído medio con secreción de líquido seroso, no purulento.
- Otitis de tipo infeccioso y por lo tanto con formación de pus en el oído medio, puede haber perforación timpánica por lo que el pus sale al exterior por el conducto auditivo.

- Lesiones traumáticas.

Oído interno:

- Infecciones bacterianas (meningitis) o virales.
- Administración de fármacos ototóxicos (estreptomicina, kanamicina).
- Prematurez.
- Parto: traumatismo- anoxia-hipoxia. (p. 67)

1.8.4. Signos de diagnóstico

En primer lugar, se debe tener en cuenta que el aporte del docente es la observación sistemática de los niños para anticiparse lo más posible en caso de posibles dificultades de audición, pero el diagnóstico es competencia del médico especialista en otorrinolaringología. Considerando lo anterior, la observación de casos de discapacidad auditiva se centra en el proceso de comunicación, para lo cual, el Manual de Discapacidades del Ministerio de Educación de Chile (2016), recomienda tener presente que un niño con dificultad auditiva, generalmente, manifiesta la intención de comunicarse en los primeros años de vida, realiza acciones y emite sonidos orientados a comunicarse con otros; en tal sentido, es importante identificar cuál o cuáles son las vías que utiliza, analizando las respuestas auditivas en base a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo responde el niño o niña a los sonidos familiares en el medio?
- ¿Se asusta, atiende, se dirige hacia el sonido, reconoce los sonidos?
- ¿Cómo reconoce y explora los objetos, personas, lugares, actividades?
- ¿Qué medios utiliza para esta exploración: visual, táctil, auditiva? ¿centra su atención sobre elementos del contexto?
- ¿Cómo responde el niño o niña al llamado de sus pares? ¿Presta atención a imágenes, vibraciones, texturas? (Ministerio de Educación, 2011)

Formularse e intentar responder a estas preguntas permitirá dar los primeros pasos para una detección temprana.

1.8.5. Estrategias pedagógicas

De acuerdo con el Manual de Estrategias Pedagógicas para atender a las Necesidades Educativas Especiales en la Educación Regular del Ministerio de Educación (2011), se sugieren las siguientes estrategias para atender a las necesidades educativas en estudiantes con discapacidad auditiva:

- Los docentes deben tener conocimiento en lenguaje de señas, esto les permitirá tener una relación cercana con los niños y adolescentes con déficit auditivo, además los estudiantes podrán emitir sus inquietudes con facilidad.
- Realizar el acompañamiento verbal con la ayuda de gráficos o imágenes visuales.
- Promover habilidades por medio de la escritura, el dibujo, el arte y las nuevas tecnologías.
- Se debe tener cuidado que el aula tenga poca interferencia de ruidos que obstaculicen la comprensión y discriminación auditiva para los estudiantes con hipoacusia.
- Observar de manera frontal al niño y adolescente en el momento de hablar, de esta manera, el niño podrá desarrollar habilidades de lectura labial.
- Realizar formaciones en círculos y medias lunas de trabajo, para facilitar el ámbito auditivo y visual.
- Reforzar los logros y minimizar los fracasos, de esta manera, se lo debe incentivar de acuerdo a su desempeño. (Ministerio de Educación de Chile, 2016, p. 23)

1.9. Formación docente

A través del tiempo se ha evidenciado el rol fundamental que tiene la educación en el desarrollo de las sociedades, en tanto que, es transmisora de cultura, historia y espacio de socialización por naturaleza. En este marco, el docente se ha destacado como uno de los principales protagonistas de procesos de transformación; sin embargo, tal como señalan Nieva y Martínez (2016), “La formación docente no siempre ha recibido atención especial” (p. 16), si bien la formación ha sido estudiada desde diversos paradigmas, el docente como sujeto activo del aprendizaje, poco o nada ha sido atendido, tanto desde la formación inicial como la formación continua.

Al respecto, destacando la necesidad de la formación docente, Vigostky, citado por Nieva y Martínez (2016), indica que el proceso de aprendizaje debe ser planificado, organizado y anticipado del desarrollo de los sujetos; por lo tanto, se requiere que el docente, proveedor de conocimiento, formados y guía del aprendizaje, esté preparado adecuadamente para cumplir esta tarea.

Por otra parte, y en la misma medida, el docente debe ser crítico de su actuación profesional, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica, reconocer fallas y emprender un proceso de mejoramiento y fortalecimiento, y, desde allí, buscar nuevos conocimientos, especialmente considerando que los contextos educativos son diversos y están en continuo cambio, que requieren que el docente se enfrente a situaciones particulares del aula (Díaz, 2006). En este sentido, la formación exige que los docentes estén comprometidos con el proceso pedagógico, que estén realmente implicados en su labor educativo, que tengan orientación hacia el desarrollo humano, que sean capaces de enseñar en contextos diversos de aprendizaje (Nieva y Martínez, 2016).

En el marco de la educación inclusiva, los docentes deben recibir formación que les provea herramientas particulares para apoyar al aprendizaje de grupos minoritarios, como es el caso de los estudiantes con discapacidad (Infante, 2010). En los últimos años, el enfoque de una educación más inclusiva y las políticas pública, han demandado que los centros integren temáticas relacionadas con “necesidades educativas especiales (NEE), diversidad, interculturalidad, e inclusión, entre otros, a las mallas curriculares de los programas de formación de profesores, con el fin de brindar a los futuros docentes, las herramientas para trabajar con adaptaciones al currículum común” (Infante, 2010, p. 290).

De esta manera, perspectivas actuales de una educación intercultural e inclusiva, hacen visible la necesidad de mirar con criticidad la formación docente y abordarla con mayor entereza, de manera que, se formen docentes capaces de comprender la inclusión y llevarla a la práctica, construyendo espacios de posibilidades que eliminen las “debilidades” tradicionalmente asignadas a los grupos minoritarios de estudiantes, otorgandoles mayores oportunidades a través de la atención a esas necesidades especiales que presentan. En palabras de Infante (2010), eliminar o transformar “las metodologías de enseñanza que tradicionalmente se han centrado en el alumno promedio” (p. 291).

De acuerdo con las estrategias pedagógicas para atender a las necesidades educativas especiales en la educación regular, provista por el Ministerio de Educación (2011), el docente tiene una función esencial en la educación inclusiva, puesto que, es quien ejecuta las estrategias que permitirán optimizar los aprendizajes para favorecer a los estudiantes con necesidades educativas especiales y al grupo en general.

1.10. Manual Operativo para la inclusión

Según Córdova, *et al.* (2014) el Manual Operativo para la inclusión de niños y niñas de 3 a 5 años fue elaborado en respuesta a las NEE recurrentes en centros de desarrollo infantil detectadas mediante un estudio sobre la atención a la discapacidad. El manual es una propuesta para mejorar los procesos de inclusión educativa en diferentes contextos, considerando que estos procesos inclusivos deben ser de calidad, es decir, sensibles, permanentes y flexibles frente a la necesidad de estrategias nuevas. Sus autores consideran que estos procesos hacia la inclusión, requieren fundamentalmente del aporte de docentes con un nivel adecuado de preparación académica, tanto teórico como práctica, y de un gran compromiso personal y profesional.

Algunos de los temas que se encuentran en el manual operativo para la inclusión son: educación inicial, inclusión educativa, fundamentación legal, escuela inclusiva, fases y criterios del proceso de inclusión, NEE, medios para identificar a niños y niñas con NEE, clasificación de las NEE, modalidades de niños y niñas con NEE, adaptaciones curriculares y discapacidad. Estos conceptos favorecerán la aplicación de los procesos inclusivos dentro de las instituciones educativas tanto públicos como privados.

1.11. Conclusiones

El fundamento teórico, conceptual, científico y clínico revisado en el presente capítulo, permite contextualizar o caracterizar la realidad escolar, lo que provee una perspectiva de la importancia que tiene la inclusión educativa para la atención de las necesidades educativas, a la vez, que permite visibilizar las dificultades que enfrentan los estudiantes en el proceso educativo, y esto, a su vez, evidencia la necesidad de implementar cambios para responder de forma apropiada a las diversas necesidades educativas.

En tal sentido, la literatura en torno a la formación docente, insiste en resaltar el rol del docente como actor clave en este proceso de inclusión, razón por la cual, su preparación profesional para responder a dicho proceso, se convierte en un reto para el sistema educativo, pues de su capacidad depende que el niño con discapacidad vea cubiertas sus necesidades específicas a lo largo de su etapa educativa, especialmente, cuando se trata de la educación inicial, donde el niño empieza a experimentar el mundo escolar, lo que hace aún más importante que esta primera experiencia sea adecuada y motivadora.

Por tal razón, uno de los pasos principales dentro de una institución educativa para iniciar un proceso de inclusión educativa, debe ser identificar las actitudes, inquietudes, necesidades formativas de los docentes respecto a las culturas, políticas y prácticas inclusivas, cuyos resultados permitan definir un plan de formación que apoye al docente en la adquisición de conocimientos y actitudes positivas hacia la inclusión, aportando a la construcción de un clima colaborativo, motivador y acogedor para el proceso de enseñanza-aprendizaje, valorando las diferencias y la diversidad de los estudiantes.

CAPITULO 2

METODOLOGÍA

2.1. Introducción

En el siguiente capítulo se da a conocer los resultados obtenidos de las entrevistas que se aplicaron a 11 docentes de dos centros públicos de la ciudad de Cuenca: “Antonio Borrero Vega” y “Gabriela Mistral”. Dichas entrevistas fueron

realizadas de forma individual en un espacio voluntario y de diálogo para facilitar que los docentes entrevistados se sientan en total libertad de responder a las preguntas planteadas.

Las preguntas fueron elaboradas a partir de la revisión bibliográfica, de estudios desarrollados sobre el tema, y en función de conocer los procesos de inclusión educativa en los centros de desarrollo infantil estudiados.

2.2. Muestra

La muestra está compuesta por 11 docentes: 3 docentes de Educación Inicial de la Escuela “Gabriela Mistral” y 8 docentes del Centro de Desarrollo Infantil “Antonio Borrero Vega”.

Con respecto a la preparación de las docentes en el Centro de Desarrollo Infantil “Antonio Borrero Vega” 3 docentes tienen preparación de cuarto nivel y 5 docentes preparación de tercer nivel. En la escuela de Educación Básica “Gabriela Mistral” 2 docentes han obtenido el título de 4to nivel y 1 docente tiene preparación de tercer nivel.

2.3. Técnica

Se utiliza la entrevista como pre intervención, en la cual se diseñaron 9 preguntas para facilitar su contenido. Una entrevista es un instrumento formulado con preguntas que buscan obtener respuestas abiertas por parte de los entrevistados, esto, con el fin de obtener información amplia sobre el tema que se investiga, fundamentado en la experiencia, criterio y conocimientos de los participantes (Díaz *et al*, 2013).

La entrevista fue elaborada por estudiantes de la Universidad del Azuay y su objetivo es determinar cuánto conocen los docentes sobre discapacidad e inclusión educativa. Las preguntas realizadas en la entrevista, fueron:

1. ¿Qué es la discapacidad?
2. ¿Qué significa para usted trabajar con niños con discapacidad?
3. ¿Cree usted que los niños con discapacidad deben asistir a escuelas regulares? ¿Por qué?
4. ¿Cómo definiría a la inclusión educativa?

5. ¿Considera que su institución está lista para incluir a niños con discapacidad? ¿Por qué?
6. ¿Qué criterios debe cumplir un niño con discapacidad para ser incluido?
7. ¿Qué estrategias ha utilizado para trabajar con niños con discapacidad?, en caso de no haber trabajado pasar a la siguiente pregunta.
8. ¿Si a usted le tocaría trabajar con un niño con discapacidad, que haría, que medidas tomaría?
9. ¿Ha recibido formación en inclusión educativa?

2.4. Procedimiento

La presente investigación se lleva a cabo en dos instituciones educativas públicas de la ciudad de Cuenca. El objeto de estudio se centra en conocer cuánto dominan las docentes sobre los procesos inclusivos de niños y niñas con discapacidad física, intelectual, auditiva y visual dentro del contexto escolar.

El tipo de estudio se basa en un enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo), “los métodos cuantitativos producen datos numéricos y los cualitativos proporcionan como resultado información o descripciones de situaciones, comportamientos” (Cadena *et al.*, 2017). Los resultados obtenidos son presentados mediante un análisis interpretativo, el mismo que describe las respuestas más destacadas sobre discapacidad e inclusión.

2.5. Procedimiento

El proceso de investigación inició con la entrega de oficios solicitando el permiso respectivo para llevar a cabo el trabajo en las dos instituciones educativas seleccionadas, así como, solicitando la participación de las docentes en este proceso, tanto en la entrevista como en los talleres.

Durante un periodo de 4 semanas continuas se realizó las entrevistas a las docentes de ambas instituciones con el respectivo consentimiento informado, la actividad se desarrolló con normalidad. Cada una de las respuestas transmitidas por los docentes fueron de suma importancia para realizar los talleres de capacitación,

puesto que, permitieron analizar las fortalezas y debilidades dentro del ámbito de la inclusión y a partir de las debilidades.

Se procedió a la elaboración de los talleres de fortalecimiento de los conocimientos de los docentes con respecto a procesos de inclusión de niños con diferentes discapacidades que asisten a los centros de educación inicial. La propuesta presentada para los talleres de capacitación, fue planificada a partir de los resultados de las entrevistas que permitieron identificar las necesidades de capacitación. El programa fue diseñado para impartir 5 talleres, los cuales se realizaron de manera virtual en las plataformas *Microsoft Teams*, *Microsoft Forms*, *Educaplay*; se procuraron espacios para compartir las experiencias de los docentes en el trabajo con niños con NEE, utilizando técnicas de trabajo individual y grupal con base en objetivos. La planificación y aplicación de los talleres estuvieron previstos para realizarse en un periodo de 14 semanas, consiguiendo resultados positivos y buena actitud por parte de las docentes.

2.6. Interpretación de resultados

Para llevar a cabo este apartado, se realiza un análisis interpretativo de las respuestas proporcionadas por los docentes de los dos centros públicos de educación inicial en la ciudad de Cuenca. Dicho análisis permite identificar, a nivel general, el conocimiento de los temas abordados, lo cual posibilita identificar fortalezas y debilidades en la formación docente respecto de las discapacidades y la inclusión, lo cual, posteriormente, servirá para plantear el programa de capacitación.

2.6.1. ¿Qué es la discapacidad?

Al hablar de este concepto, el criterio de los docentes entrevistados se asemeja a lo establecido en la Ley de Discapacidades, en tanto que, 7 de los 11 docentes definen la discapacidad como una dificultad o limitación, así, por ejemplo: “*La discapacidad yo creo que, para mí en sí, es cuando un niño presenta una **dificultad** tanto en su aprendizaje como en su forma de caminar, puede ser su forma de desenvolverse en el grupo, eso sería lo que es discapacidad*” ” (Docente 1, comunicación personal, febrero de 2020); “*La discapacidad es una **limitación** que tienen las personas, puede ser cognitiva, física*” ” (Docente 2, comunicación personal, febrero de 2020); “*La discapacidad es una **dificultad** que presenta una persona con necesidad especial*”

(Docente 3, comunicación personal, febrero de 2020). Solo 1 docente aborda el concepto de discapacidad desde el punto de vista de las habilidades: *“Son niños que tienen **habilidades diferentes** a los otros pequeños”* (Docente 10, comunicación personal, febrero de 2020).

Al respecto, la Ley de Discapacidades del Ecuador (2014), en el Artículo 6, establece que “una persona con discapacidad es aquella que, como consecuencia de una o más deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales ve restringida permanentemente su capacidad biológica, psicológica y asociativa para ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria...” (p. 2). Por lo tanto, los docentes tienen claro que hablar de discapacidad es hablar de una limitación que presentan los estudiantes, quienes tienen necesidades especiales, que realizan las actividades de la vida diaria de manera diferente, por lo que, el proceso de capacitación requerirá fortalecer este concepto.

Por otra parte, 3 docentes entienden la discapacidad desde el término “normal”, asociándola con una situación que distingue a una persona dentro de un grupo, consideran que la discapacidad es cuando los niños no tienen habilidades adecuadas para estar en un proceso educativo porque les impide realizar las actividades, lo cual, representa la primera barrera para la inclusión; así, por ejemplo: *“Si empezamos a hablar de discapacidad y analizamos bien el concepto, sería que un ser humano no tenga las capacidades que se consideran idóneas o **normales** para desarrollarse en diferentes procesos”* (Docente 7, comunicación personal, febrero de 2020); *“La discapacidad es una parte no sé si mutilada o la persona que nació con algún retraso y que le impide actuar o realizar actividades digamos **como los seres normales** o las personas que tienen todos sus miembros o que tiene su **capacidad intelectual normal**”* (Docente 8, comunicación personal, febrero de 2020); *“Bueno, primero entiendo que las discapacidades pueden haber de diferentes tipos y es como que no está dentro de los **parámetros regulares**”* (Docente 11, comunicación personal, febrero de 2020).

Al respecto, desde la Convención Internacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas (ONU) bajo el principio de igualdad propio de todos los seres humanos, dejó de utilizarse el término “normal” o “capacidades diferentes”, dado que todos y todas tenemos las mismas capacidades (potenciales, reales, en desarrollo); disponiéndose que el término adecuado para

referirse a este grupo de la población, a nivel mundial, sea Personas con Discapacidad (PCD) o Personas en Situación de Discapacidad (Cayo y de Lorenzo, 2016). De igual manera, la noción de discapacidad “no debe limitarse a recoger el conjunto de funcionamientos posibles de una persona normal, sino que debería ampliar su marco para dar cabida igualmente a los funcionamientos diversos posibles para otras personas, al margen de esa ficción de normalidad” (Toboso y Arnau, 2008, p. 2).

Finalmente, sobre la conceptualización de la discapacidad Sales, Moliner y Sanchiz (2001) afirman que uno de los factores de mayor influencia en el desarrollo de modelos de inclusión educativa, es la actitud del docente: cómo conceptualiza la discapacidad y la diversidad, y cómo actúa ante ellas.

2.6.2. ¿Qué significa para usted trabajar con niños con necesidades educativas especiales?

En cuanto a esta pregunta, 6 docentes coinciden que trabajar con niños con necesidades educativas especiales es una tarea difícil y un reto, pero, especialmente, resaltan que es necesario que estén capacitados para ello; por ejemplo: “*Es un reto muy grande trabajar con niños con discapacidad (...), yo creo que los maestros en ese sentido deberían estar **más capacitados** para poder trabajar con ellos, porque a nosotros nos forman en la universidad, pero no para trabajar con niños con discapacidades asociadas a cualquier tipo*” (Docente 1, comunicación personal, febrero de 2020); “*Para mí significaría un reto, no he tenido niños con discapacidad, sería algo interesante **aprender juntos***” (Docente 4, comunicación personal, febrero de 2020); “*Nosotros como sector público podríamos llamar como una dificultad porque muchas veces los docentes **no estamos completamente capacitados** como para poder trabajar con un estudiante con capacidades especiales*” (Docente 5, comunicación personal, febrero de 2020); “*Entiendo que para trabajar con niños con discapacidad **debe ser una persona que esté preparada** para poder ayudarles a los niños a desarrollar sus destrezas*” (Docente 8, comunicación personal, febrero de 2020).

Sobre este tema, Vélez (2011) es muy clara al indicar que las facultades de educación y en general las instituciones académicas de formación para la docencia, no pueden ser ajenas a esta situación y deben tomar medidas, puesto que es uno de los factores decisivos del sistema educativo y de la sociedad; por tanto, los docentes deben

terminar su carrera profesional ya preparados para la atención a la diversidad, para proponer y plantear estrategias de inclusión educativa. En tal sentido, no deberían sentirse poco capacitados para atender a necesidades especiales, no debería ser un asunto extraño ni complicado para ellos.

Por otra parte, 3 docentes también hacen referencia a la importancia de adaptar la metodología a las necesidades de los niños, lo cual, deja ver que están conscientes de que un proceso de inclusión de niños con discapacidad requiere, indudablemente, cambios en la pedagogía: *“Trabajar con ellos es **adaptar las estrategias metodológicas** para que puedan incluirse al menos en este proceso de enseñanza-aprendizaje para que ellos tengan mejor captación, tenemos que siempre buscar la forma o métodos para que ellos aprendan lo mismo que el resto a su modo y a su tiempo”* (Docente 2, comunicación personal, febrero de 2020); *“Bastante complicado, **depende las necesidades que tenga cada niño**”* (Docente 3, comunicación personal, febrero de 2020).

Finalmente, resulta interesante mencionar que 2 docentes hacen hincapié en la vocación y dedicación que requiere la inclusión, señalando que este proceso recurre al sentir humano, de donde surge la voluntad para atender a las necesidades de sus estudiantes: *“Al hablar ya de niños con discapacidad ya el tema cambia, **se vuelve más humano**, más afectivo, trabajar con niños con discapacidad es un reto tremendo porque lo primero que tenemos que hacer es cuidar su autoestima, cuidar su auto concepto, sepa que es un ser humano, que tiene diferentes posibilidades, ni imposibilidades o discapacidades, sino tiene diferentes capacidades que le van a permitir si nuestra guía es la adecuada poder tener un buen desarrollo en su vida”* (Docente 7, comunicación personal, febrero de 2020); *“Mayor dedicación, mayor voluntad, mayor esfuerzo, incluso una **mayor vocación** para trabajar con los niños que tienen algún tipo de discapacidad”* (Docente 10, comunicación personal, febrero de 2020).

Teniendo en cuenta todas las respuestas obtenidas en este punto, se debe considerar la necesidad de emprender programas que fortalezcan la formación docente en tres ejes principales: 1) reconociendo las actitudes de los docentes en formación con respecto a la inclusión y trabajar sobre ello; 2) proporcionando los conocimientos, herramientas y estrategias pertinentes para que los docentes intervengan de forma

adecuada en los procesos inclusivos; y, 3) proporcionando espacios de práctica para que los docentes en formación puedan prepararse para procesos inclusivos exitosos, considerando el valor y la influencia que la experiencia didáctica tiene sobre la actitud y la conducta del docente frente a la inclusión (Vélez, 2013).

2.6.3. ¿Cómo definiría la inclusión educativa?

Con respecto al conocimiento que los entrevistados tienen sobre el concepto de inclusión educativa, la respuesta de 6 docentes está asociada a la integración social del niño con discapacidad, por ejemplo: *“Como dice la propia palabra, se trata de incluirle al niño en un centro de **educación normal**, no discriminarlo por su condición”* (Docente 1, comunicación personal, febrero de 2020); *“**Integrarle al grupo social**, los niños que tengan alguna dificultad, sea física, intelectual, sería juntarlos, integrarlos con los otros niños* (Docente 4, comunicación personal, febrero de 2020); *“Sería **integrarle al estudiante** con las personas supuestamente regulares, en todo su aspecto”* (Docente 5, comunicación personal, febrero de 2020); *“Como dice la palabra **incluirle al niño dentro del grupo**, estar ya familiarizado con el grupo, no aislarle sino tenerle ahí con todas sus capacidades diferentes incluirle en el grupo sin discriminación alguna”* (Docente 6, comunicación personal, febrero de 2020); *“**Estar todos iguales**, que sea tratado igual, no hacerle a un lado que sea un niño normal, común y corriente para los demás niños que le puedan ver igual y no diferente”* (Docente 10, comunicación personal, febrero de 2020).

Respecto a estas respuestas, se puede señalar que, si bien es cierto, la inclusión implica el ámbito social del niño, que sea tratado por igual y que sea incluido al grupo de estudiantes. Sobre esto, es importante mencionar el concepto de integración y diferenciarlo con el concepto de inclusión: la integración se centra en la opción que la persona con discapacidad logre integrarse a la institución, y esto, hace que los alumnos integrados tengan un trato exclusivo, claramente discriminativo; mientras que, la inclusión es la inserción total e incondicional, exige rupturas en los sistemas, se dan cambios que benefician a todas las personas, define el derecho de todas las personas con y sin discapacidad (Moreno *et al.*, 2009).

Tomando en cuenta esta diferenciación, al parecer, los docentes lo entienden solamente desde la integración, ignorando que la inclusión educativa es un proceso

mucho más global que abarca un amplio espectro de necesidades educativas, puesto que, según la UNESCO (2008) abarca y responde a un conjunto diverso de necesidades de los estudiantes por medio de una participación mayor tanto en el proceso de aprendizaje como en las actividades extracurriculares culturales y comunitarias, así como, a través de procesos que reduzcan o eliminen cualquier situación de exclusión dentro y fuera del sistema educativo; lo cual, ciertamente, involucra cambios en los contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, de modo que tengan una visión común y de responsabilidad del sistema educativo regular con respecto al derecho de todos los niños y niñas a una educación de calidad.

Por otra parte, 5 docentes destacan la falta de practicidad en la política de inclusión educativa nacional, resaltando que no se han considerado en las instituciones educativas todas las discapacidades, así como, tampoco se ha adecuado el espacio físico para cada necesidad según la discapacidad que presenten los estudiantes, por ejemplo: *“Es algo que se estableció en el gobierno de Correa que, si debían incluirse a las personas con discapacidades dentro de cualquier institución educativa, pero **no se consideró el tipo de discapacidad que pueda tener esa persona**”* (Docente 6, comunicación personal, febrero de 2020); *“La inclusión educativa para mí es incluir a los niños con necesidades, pero se debe hacer un estudio, porque **hay niños que necesitan el espacio, un lugar adecuado para cada necesidad**”* (Docente 2, comunicación personal, febrero de 2020). Sobre ello, Sevilla, Martín y Jenaro (2018) señalan que, si bien la formación docente es uno de los pilares de la inclusión; sin embargo, no se debe dejar de lado la necesidad de apoyo por parte de la administración, la cual debe brindar los recursos necesarios para que el docente se desempeñe en el aula, siempre bajo el respaldo de la autoridad de la institución educativa.

2.6.4. ¿Cree que los niños con discapacidad deben asistir a escuelas regulares?

Todos los docentes participantes consideran que la asistencia de los niños con discapacidad a escuelas regulares, depende del tipo y grado de discapacidad que presenten, asegurando que las instituciones educativas públicas no están en capacidad de atender a casos de discapacidad profunda: *“**Depende** la discapacidad que ellos tengan, por ejemplo, si es una discapacidad en lo que es caminar, en el movimiento no es mucho, pero si estamos hablando de un niño en la que es intelectual, por ejemplo, autismo ellos si necesitan un poco más de control y que un docente esté ahí con ellos*

(Docente 1, comunicación personal, febrero de 2020); “**Dependiendo realmente, (...) mi punto sería que los niños que son detectados a temprana edad que ellos vayan a un proceso de una escuela que tenga la capacidad de poder asistir y un lugar adecuado, y que puedan tener terapias ya sea ocupacional o psicológica, ya que en las escuelas regulares no existe este tipo de apoyo**” (Docente 2, comunicación personal, febrero de 2020); “**Depende de la discapacidad, porque si es física no todos los establecimientos cuentan con los medios de infraestructura como para que ellos puedan movilizarse** (Docente 4, comunicación personal, febrero de 2020); “**Dependiendo del tipo de discapacidad creería que sí, pero como le dije anteriormente si no estamos capacitados...**” (Docente 5, comunicación personal, febrero de 2020).

Por otra parte, 5 docentes hacen hincapié en la problemática de los centros educativos públicos que tienen un gran número de estudiantes, indicando que eso dificulta la atención a las necesidades especiales de manera adecuada; además, se hace énfasis en la necesidad de capacitación docente, por ejemplo: “... *hay escuelas que les podemos ayudar, pero también depende el número de estudiantes que haya en cada aula* (Docente 3, comunicación personal, febrero de 2020); “*Si es una discapacidad extrema yo pienso que no, una discapacidad de tercer, segundo grado, al menos dependiendo el tipo de escuela que acepta ese niño porque tiene capacidad para hacerlo, pero si es una escuela en la que hay muchos estudiantes pienso que no*” (Docente 4, comunicación personal, febrero de 2020); “... *en el sistema fiscal no contamos con los recursos necesarios en cuanto a capacitación mismo, claro que podrían utilizar diferentes estrategias para tratar de llevar, de atender a un niño con capacidad diferente, pero como le decía lastimosamente en las escuelas fiscales tenemos las aulas repletas no van a poderle brindar la atención adecuada que necesitase ese ser humano*” (Docente 7, comunicación personal, febrero de 2020).

Por lo tanto, un plan de capacitación dirigido a estos docentes debe incluir estrategias metodológicas que puedan servir como herramientas para hacer frente a las barreras institucionales, ayudando al docente a implementar estrategias metodológicas que le permitan reducir las limitaciones físicas del aula y la escuela, ya que estas representan barreras para la inclusión.

Finalmente, cuando se trata de la inclusión en la escuela regular, existen estudios que han demostrado que los niños con dificultades pueden, y deben, ser parte de una enseñanza regular, puesto que, a pesar de tener más dificultades para aprender, la experiencia y la investigación han demostrado que, mediante la aplicación de técnicas educativas adecuadas, muchos son capaces de adquirir las habilidades básicas de leer, escribir y aritmética (Ke y Liu, 2017); por lo tanto, no es solo un tema de infraestructura como lo señalan los docentes entrevistados, sino de organización y formación para estar preparados y poner al servicio de estos niños, métodos de enseñanza adaptados a sus necesidades.

2.6.5. ¿Considera que su institución está lista para incluir a niños con discapacidad?

De la mano de la pregunta anterior, desde la opinión y experiencia de 7 docentes, se observa que las instituciones educativas no están listas para incluir a niños con discapacidad, sobre todo, con discapacidad visual o motriz de grado profundo, puesto que, hace falta infraestructura y organización administrativa que permita la accesibilidad, movilidad y atención pedagógica de estos estudiantes, por lo que consideran que más bien dependería de qué tan profunda es la discapacidad; por ejemplo: *“No, porque como le decía **aquí no tenemos los espacios, la infraestructura para un niño con discapacidad por ejemplo con silla de ruedas, tampoco estamos preparados para trabajar con un niño que tenga dificultades mentales, ese nivel de formación no lo tenemos**”* (Docente 4, comunicación personal, febrero de 2020); *“**No, sinceramente no, depende también la discapacidad si hay discapacidad visual tendría que haber otra compañera solo con ese niño, porque aquí tenemos solo una maestra para todo el grupo, entonces se necesitaría más personas que nos colaboren**”* (Docente 6, comunicación personal, febrero de 2020); *“No cualquier tipo de discapacidades, si son capacidades intelectuales sí, pero si viene alguien con discapacidad visual **la infraestructura no está preparada, así también lo que son niños sordos nosotros no trabajamos o no estamos preparadas con lenguaje de señas**”* (Docente 10, comunicación personal, febrero de 2020); *“**No todas las instituciones están aptas para recibir a niños con discapacidades**”* (Docente 2, comunicación personal, febrero de 2020).

Al respecto, Sevilla, Martín y Jenaro (2018) concuerdan que para hacer realidad la inclusión educativa, es necesario que las escuelas cuenten con los recursos

materiales adecuados y suficientes; al igual que con las instalaciones apropiadas para todos los estudiantes, y minimizar así las limitaciones que puedan presentar los estudiantes para su acceso y pleno desarrollo. De igual manera, González, Martín, Poy y Jenaro (2016), en su estudio denominado “Percepciones del profesorado sobre la inclusión”, muestran la existencia de múltiples necesidades relacionadas en general con la transformación de las escuelas en centros educativos más inclusivos.

A pesar de este panorama, no todo es negativo, puesto que, 4 docentes señalan que la institución se está preparando para atender a los niños con discapacidades en ciertos ámbitos, aunque no es al ciento por ciento, pero se observa que hay el interés por ofrecer un servicio educativo inclusivo; además, se rescata la predisposición de los docentes para capacitarse, de ser necesario: *“La institución en sí no le podría decir, porque cada docente somos un mundo diferente, cada uno trabajamos las metodologías de diferentes maneras”* (Docente 1, comunicación personal, febrero de 2020); *“Hablemos de una discapacidad física, por ejemplo, silla de ruedas digamos si tenemos rampas y todo eso, habría como ayudarlo a esa persona a llevarle al baño si fuera el caso si tuviera su discapacidad intelectual”* (Docente 8, comunicación personal, febrero de 2020).

2.6.6. ¿Qué criterios cree que debe cumplir un niño con discapacidad para ser incluido?

Con respecto a los criterios que un niño con discapacidad debe cumplir para ser incluido en la escuela regular, los docentes se dividen en dos grupos: aquellos que consideran que se debe tener en cuenta que los niños no tengan una discapacidad severa porque la institución no está preparada, y aquellos que consideran que ningún niño debe ser excluido de la educación sin importar su discapacidad.

En el primer grupo, 5 docentes afirman que dependería de que la discapacidad no sea muy profunda, por ejemplo: *“Que no sea una discapacidad en un 100% notoria”* (Docente 1, comunicación personal, febrero de 2020); *“El grado de dificultad debería ser de tipo 1, porque el 3 es complicado”* (Docente 3, comunicación personal, febrero de 2020); *“En la medida que podamos nosotros a través de nuestros conocimientos podemos ayudarlo, pero si nos viene un niño con severidad va a ser imposible porque prestarle ayuda a un niño que está en gravedad 3 va a ser imposible”*

(Docente 8, comunicación personal, febrero de 2020). Sobre esto, se definen como agentes educativos el docente y los estudiantes, y también los escenarios educativos que tienen que ver con el aula y la institución educativa; si bien el docente y los estudiantes son los agentes por excelencia en cualquier proceso educativo, el aula y la institución educativa se constituyen en el contexto que condiciona en gran medida los resultados de dicho proceso, por lo tanto, la institución en su totalidad debe estar preparada para hacer posible la inclusión (Vélez, 2013).

En el segundo grupo, de 4 docentes se recogen criterios como: *“Pienso que primero hacerles una evaluación el diagnóstico, y según eso el tipo de dificultades tienen ellos, ahora cumplir con parámetros o requisitos creo que **ningún niño puede ser discriminado** de ninguna forma para entrar en alguna institución”* (Docente 4, comunicación personal, febrero de 2020); *“Yo creo que **no debe tener criterios** un niño para ser incluido, porque estamos en un mundo muy diverso y todos los niños deben ser incluidos, la escuela debe trabajar con esas diversidades diferentes”* (Docente 6, comunicación personal, febrero de 2020); *“No creo que haya criterios que deban cumplir para ser incluidos, yo creo **que todos deben ser incluidos**”* (Docente 11, comunicación personal, febrero de 2020).

Al respecto, la importancia de la inclusión educativa radica en que es un asunto de derechos humanos, valores y creencias y una reivindicación del derecho de todos los estudiantes a recibir una educación con calidad (Vélez, 2013); por lo cual, el acceso a la educación regular debe ser considerado como lo que es: un derecho, y no deben ser los niños quienes cumplan ciertos criterios para ser incluidos, sino, la escuela y el sistema educativo como tal, deben cumplir con criterios de calidad, estar preparados para atender a las necesidades de estos niños con discapacidad. Sobre esto, Vélez (2011) señala que es necesario un sistema educativo de inclusión, la institución debe transformarse para garantizar la atención a todos, dando respuestas educativas y oportunidades de aprendizaje y participación a través de un currículo flexible para responder a la diversidad.

Por otra parte, 2 de los docentes han mencionado un factor muy importante, la familia, y es que, sin duda, el trabajo conjunto en el hogar y en la escuela es necesario para que el proceso de inclusión tenga unos resultados efectivos: *“Sería **primero que la familia acepte**, ya que al niño que debe recibir inclusión y hay negación por parte*

de la familia nos dificulta a nosotros como docentes, que nos ayuden con el apoyo en casa para que su hijo con necesidad educativa avance, que tenga terapias extras afuera” (Docente 2, comunicación personal, febrero de 2020); *“... pero ahí también viene otro problema la negación de los padres de familia de aceptar que sus pequeños tienen problemas, que estos niños necesitan más ayuda, más apoyo para solucionar sus problemas...”* (Docente 7, comunicación personal, febrero de 2020).

Al respecto, Calvo, Verdugo y Amor (2016) señalan que, referirse a la escuela inclusiva implica tener una relación activa y positiva entre todos los involucrados en el proceso, ello involucra diseñar juntos las estrategias que son mejores para el niño, y determinar entre todos qué tipo de educación se quiere y para dónde caminar, dado que, escuela y familia, aunque tienen roles diferentes, se complementan para encaminarse hacia un solo objetivo. El papel de la familia dentro del proceso educativo es esencial puesto que se trata de un trabajo conjunto y continuo, la familia no puede esperar que el niño avance únicamente cuando asiste a la escuela, o responsabilizar totalmente la tarea educativa al docente.

2.6.7. ¿Qué estrategias metodológicas ha utilizado para trabajar con niños con discapacidad?, en caso de no haber trabajado pasar a la siguiente pregunta.

Con respecto a la experiencia de los docentes sobre el trabajo con niños con discapacidad, se ha observado que 4 de ellos no ha tenido estudiantes con discapacidad, por lo que desconocen cómo es el trabajo y no han aplicado un proceso de inclusión en el aula: *“No, no he tenido la oportunidad de trabajar con niños con discapacidad”* (Docente 3, comunicación personal, febrero de 2020); *“Hasta el momento no”* (Docente 5, comunicación personal, febrero de 2020); *“No he tenido niños con discapacidad”* (Docente 4, comunicación personal, febrero de 2020); *“No, sinceramente no, así con esas discapacidades no”* (Docente 6, comunicación personal, febrero de 2020). En tal sentido, el programa de capacitación deberá iniciar con la enseñanza de conceptos básicos y la explicación mediante el uso de estudios de caso, o valerse de las experiencias de otros docentes para contextualizar la realidad para este grupo que no ha trabajado antes con niños con discapacidad.

Por su parte, 7 docentes sí han tenido la oportunidad de atender a niños con discapacidad, quienes, por ejemplo, indican que: *“En el caso del niño con autismo casi no me ha tocado utilizar muchas estrategias, porque lo que el sí no habla, pero por*

ejemplo yo doy mi clase, viene él está pendiente, yo trabajo bastante con el oído y él escucha y me señala o intenta hablar” (Docente 1, comunicación personal, febrero de 2020); *“Mi primer año que entré a trabajar tuve a un niño que mordía a sus amiguitos, incluso hubo un lapso que no miraba, no escuchaba. Él tenía problema auditivo”* (Docente 2, comunicación personal, febrero de 2020); *“En retraso del desarrollo, tuve una niña que aparentemente tenía 5 años de edad cronológica y en realidad su edad de desarrollo era de 2 años, tanto pedirle a la mamá que le haga una valoración se dieron cuenta de su condición casi al final del año”* (Docente 8, comunicación personal, febrero de 2020); *“Sí, trabajé mediante adaptaciones curriculares en las planificaciones, con destrezas más simples, estrategias más sencillas, con materiales que los niños puedan manipular, que sea más visual”* (Docente 9, comunicación personal, febrero de 2020).

Entre estas respuestas se puede destacar que los docentes, en general, no tienen experiencia realizando adaptaciones curriculares, por lo que, el programa de capacitación será de ayuda para reforzar este aspecto. Además, se destaca la importancia del rol docente en casos de discapacidad, pues uno de los docentes indica que fue él quien se dio cuenta que algo ocurría con su estudiante, y gracias a su insistencia, la familia pudo descubrir que la niña presentada una discapacidad, permitiendo que se le brinde la atención adecuada a su situación. Sobre esto, es necesario que el profesor reconozca la diversidad que se presenta en las aulas, en función de ritmos, estilos, intereses de aprendizaje y enseñanza; y es tarea del profesor estar sensible a identificar dichas necesidades (Sevilla, Martín y Jenaro, 2018).

2.6.8. Si a usted le tocaría trabajar con un niño con discapacidad ¿Qué haría o qué medidas tomaría?

En este caso, se observa que 8 docentes reconocen que el primer paso importante es su formación profesional, para poder estar preparados y atender a estudiantes con discapacidad: *“Tendría que auto educarme, buscar ayuda, capacitarme para poder hacer las cosas bien”* (Docente 1, comunicación personal, febrero de 2020); *“Tendría que **prepararme, seguirme preparando**, ver las técnicas y formas de trabajar”* (Docente 3, comunicación personal, febrero de 2020); *“Primero tendría que ver qué tipo de dificultad tiene, segundo **yo informarme, educarme** para saber cómo tengo yo que trabajar”* (Docente 4, comunicación personal, febrero de

2020); “*Primeramente, sería **capacitarme**, empaparme más sobre el tema, conocer bien sobre el caso que el niño necesita para poder hacer adaptaciones curriculares, saber cómo manejarme con él*” (Docente 5, comunicación personal, febrero de 2020).

De esta manera, los docentes consideran que la capacitación es importante para emprender un proceso de inclusión educativa, lo cual, coincide con el estudio de Zea y Ortega (2016) en que se evidenció que los docentes no cuentan con capacitación para trabajar en el área, pero muestran una actitud positiva al respecto. En este mismo sentido, sobre la realidad en Ecuador, Lalama (2018) señala una necesidad visible de capacitación docente para aprender mecanismos de apoyo psicopedagógico adecuado, elaborar las adaptaciones curriculares de forma que constituyan un puente de oportunidades para hacer la inclusión educativa una realidad en el sistema nacional.

Además, el criterio de otro docente, continúa sosteniendo que, en la escuela regular pública, es muy difícil la tarea debido a la cantidad de estudiantes que se reciben, agregando que el docente requiere del acompañamiento de un profesional especializado: “*Supongamos una discapacidad física, me tocaría conversar con la directora y los padres para que pongan a una persona que le cuide porque **si yo tengo 30 alumnos va a ser difícil***” (Docente 6, comunicación personal, febrero de 2020). Mientras que, 2 docentes refuerzan su criterio en la necesidad de plantear estrategias y hacer adaptaciones curriculares: “*Como docente, **elaborar adaptaciones curriculares**, elaborar DIAC, buscar estrategias, para que el estudiante pueda captar conocimientos*” (Docente 7, comunicación personal, febrero de 2020); “*Con el chico con parálisis hicimos **adaptación curricular** con él, más que nada en el área motora, y motriz fina, fortaleciendo los músculos*” (Docente 9, comunicación personal, febrero de 2020). En este punto, cabe recordar que, según el Ministerio de Educación de Chile (2016), el docente tiene el rol de tomar actitudes pro-activas que contribuyan a la atención temprana con el fin de ofrecer mejores posibilidades para brindar una respuesta educativa oportuna; pues, al contrario, si la detección de dificultades de aprendizaje o presencia de discapacidades, así como la atención a las necesidades, ocurren de manera tardía, se pueden perder momentos y espacios importantes para el aprendizaje.

2.6.9. *¿Ha recibido formación en inclusión educativa?*

Para terminar, una de las preguntas imprescindibles para el presente proyecto de capacitación, es conocer si los docentes entrevistados han recibido o no formación en inclusión educativa; ante lo cual, se ha encontrado que 8 de ellos no ha recibido una formación específica sobre este tema, o en caso de haberla recibido, no se ha abordado de forma que se pueda aplicar prácticamente en el aula; por ejemplo, se menciona: *“No, recientemente estuvimos en una que se llamaba “calidad educativa”, en **inclusión no**, si sería importante que nos den porque a nosotros nos faltan muchas estrategias para trabajar con ellos, ya que se nos presentan este tipo de casos”* (Docente 1, comunicación personal, febrero de 2020); *“No, hemos visto así de forma general, pero recibirlo, **así como para ponerlo en práctica no**”* (Docente 4, comunicación personal, febrero de 2020); *“Hace muchísimo tiempo atrás, será ya unos 2 años, a nivel distrital se nos hizo una capacitación sobre la inclusión educativa, pero muy a la parte legal, **el trabajo en el aula no mucho**”* (Docente 9, comunicación personal, febrero de 2020); *“...aquí en el sector público **no se realizan las capacitaciones necesarias**”* (Docente 10, comunicación personal, febrero de 2020).

Dentro de este grupo, se destaca que 3 de los docentes han indicado que se preocupan por la auto formación: *“No, en este momento estoy siguiendo un curso por mi cuenta”* (Docente 3, comunicación personal, febrero de 2020); *“No, he tenido que leer así documentos o a veces charlas que te dan que duran 2 horas y ya”* (Docente 6, comunicación personal, febrero de 2020); *“Yo lo que sí seguí un curso vía online, ahí recién me empapé de todo el asunto, de los test que deberíamos hacer que realmente no se aplica porque no se sabe”* (Docente 8, comunicación personal, febrero de 2020)

Por otra parte, considerando que la mayor parte de docentes no ha recibido capacitación, también llama la atención que ninguno ha mencionado haber recibido formación sobre inclusión durante su carrera universitaria, dejando ver que, esta falta de preparación viene desde antes y que es necesaria la integración de la teoría y la práctica pre profesional sobre procesos inclusivos, durante la vida académica del docente en formación. Al respecto, tradicionalmente los docentes han sido formados para la homogeneidad, su formación desde la academia, no ha estado basada en la noción de seres humanos heterogéneos, diversos, con sus propios ritmos y estilos de aprendizaje (Vélez, 2011).

Este resultado, no es extraño cuando se habla de formación docente en inclusión, puesto que hay estudios al respecto, que han encontrado resultados similares, por ejemplo, Castro y Lugmaña (2017) evidencian que los docentes no tienen los conocimientos necesarios sobre inclusión educativa, especialmente en cuanto a las estrategias metodológicas y planificación de un currículo inclusivo acorde a las capacidades y necesidades especiales de los estudiantes que deberían incluidos.

2.7. Conclusión

Los resultados de las entrevistas realizadas a los docentes participantes, permiten concluir que existe una actitud positiva de los docentes hacia la inclusión, y, aunque unos pocos han tenido la oportunidad de trabajar con estudiantes con discapacidad; sin embargo, la mayoría no ha recibido la capacitación necesaria y afirman no estar preparados totalmente para responder a las necesidades educativas especiales. Razón por la cual, se considera que la política de inclusión educativa que propone el sistema educativo nacional sigue siendo una propuesta en construcción, puesto que, hace falta considerar varios criterios, como, por ejemplo, la infraestructura física para la accesibilidad y movilidad de los niños con diferentes discapacidades, el trabajo comunitario y conjunto para una enseñanza integral, y, por supuesto, la formación docente.

Si bien es cierto, el acceso a la educación regular debe ser considerado un derecho, no son los niños con discapacidad quienes deben cumplir criterios para ser incluidos, sino, la escuela y el sistema educativo como tal, deben cumplir con criterios de calidad, estar preparados para atender a las necesidades de estos niños con discapacidad; ese debe ser el enfoque de la inclusión y deber ser la bandera del sistema educativo nacional para alcanzar realmente la inclusión educativa; en tanto que, las dificultades de la inclusión no están en el estudiante con discapacidad, sino en el currículo. La discapacidad debe ser considerada como parte de la diversidad, y, por tanto, ser valorada como condición humana, frente a la cual, la responsabilidad del proceso educativo corresponde a toda la comunidad educativa, pues la inclusión requiere de un cambio de paradigma, de un cambio social, de un cambio en la manera de concebir las prácticas y políticas educativas, de mayor implicación en las necesidades de los educandos.

En tal sentido, es importante prestar atención a formación docente no como respuesta a toda la problemática, pero sí, como parte de la solución y como sustento para iniciar un proceso de inclusión, donde el docente esté en capacidad de proponer y llevar a la práctica estrategias pedagógicas adaptativas a las necesidades educativas especiales.

CAPÍTULO 3

PLANIFICACIÓN Y APLICACIÓN DE TALLERES

3.1. Introducción

En este capítulo se desarrolla la planificación para cada uno de los talleres a impartirse en la capacitación a docentes con el fin de fortalecer los conocimientos y proporcionar estrategias pedagógicas para la inclusión de niños que presenten alguna necesidad educativa especial asociada a la discapacidad.

3.2. Talleres

La propuesta presentada para los talleres de capacitación fue planificada a partir de los resultados de las entrevistas realizadas a 11 docentes de Educación Inicial, que sirvieron para proponer estrategias didácticas y participativas con base en el “Manual Operativo para la inclusión de niños y niñas de 3 a 5 años con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad: física, intelectual, auditiva y visual” elaborado por Córdova et al. (2014). El programa fue diseñado para impartir 5 talleres de capacitación docente.

El contexto de desarrollo de este proceso de capacitación, se vio fuertemente impactado debido a la emergencia sanitaria por la pandemia de Coronavirus (COVID-19) vivida desde el mes de diciembre de 2019 en China, con alcance en el mes de marzo de 2020 en Ecuador y en todo el mundo, con un nivel de prevalencia de contagios que obligó a los países a ordenar cuarentena emergente para sus habitantes (Organización Mundial de la Salud, 2020). Esta situación, tuvo consecuencias en la organización escolar, y en el trabajo en general, por lo cual, también fue necesario reestructurar la metodología de los talleres, por lo cual se impartió a través de las siguientes plataformas virtuales:

Microsoft Teams: Programa diseñado para comunicación y colaboración de equipos de trabajo (chats, clases en vivo, videoconferencias, entre otras), seleccionada por su capacidad, velocidad y variedad de opciones que ofrece para impartir capacitaciones de este tipo.

Microsoft Forms: Son formularios o encuestas del programa Microsoft que permite aplicar encuestas con preguntas de opción múltiple, con fechas, clasificaciones, preguntas abiertas y de tipo cuestionario que son realizadas de forma virtual, y proporciona resultados inmediatos.

Educaplay: Es una plataforma para la creación de Actividades Educativas Multimedia que todos los participantes pueden utilizar, participar o crear nuevas actividades.

Youtube: Se utilizó este sitio web para compartir vídeos a través de Internet, los cuales estuvieron asociados a discapacidades e inclusión educativa, y fueron utilizados en algunas de las actividades programadas.

Cada uno de los talleres inició y finalizó con dinámicas de integración de los participantes, se procuraron espacios para compartir las experiencias de los docentes en el trabajo con niños con NEE con base en los temas estudiados, de manera que se generen reflexiones grupales que fortalezcan los conocimientos y conduzcan el trabajo práctico.

Las planificaciones se basan en prácticas de trabajo individual y grupal con utilización de técnicas e instrumentos de trabajo que integran la teoría con la práctica, promoviendo espacios para el intercambio de experiencias docentes y los saberes en torno a la inclusión educativa y las discapacidades. Los talleres fueron diseñados para fortalecer los conocimientos de los docentes con respecto a procesos de inclusión de niños con discapacidad.

La disposición de los talleres fue organizada de la siguiente manera:

- Taller N° 1: Discapacidad, Necesidades Educativas Especiales e Inclusión Educativa.
- Taller N° 2: Discapacidad Intelectual
- Taller N° 3: Discapacidad Auditiva
- Taller N° 4: Discapacidad Motriz
- Taller N° 5: Discapacidad Visual

TALLER 1: NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA.

Tabla 5

Taller 1: NEE, Discapacidad e Inclusión Educativa

| Objetivo: Capacitar a los docentes sobre el concepto, características y estrategias pedagógicas de atención a las necesidades educativas especiales de niños con inclusión educativa, discapacidad, NEE. | | |
|--|---|---|
| Actividades | Materiales | Recurso digital |
| Bienvenida e introducción general al tema | Computador Micrófono y Cámara | Plataforma Microsoft Teams |
| Presentación del tema: Inclusión educativa, Discapacidad y NEE. | Computador Micrófono y Cámara Presentación Power Point | Plataforma Microsoft Teams Power Point |
| Actividad Grupal Inicial: Lluvia de ideas. | Computador Micrófono y Cámara Presentación Power Point | Plataforma Microsoft Teams Power Point |
| Planteamiento de dinámica y reflexión: Proyección del video “Igual de diferentes” | Computador Micrófono y Cámara Presentación Power Point Vídeo | Plataforma Microsoft Teams YouTube Power Point |
| Desarrollo del contenido teórico: Definición, fundamentación legal, fases del proceso de inclusión, criterios para el proceso inclusivo, NEE, adaptaciones curriculares, discapacidad, tipos de discapacidad. | Computador Micrófono y Cámara Presentación Power Point Vídeo | Plataforma Microsoft Teams YouTube Power Point |
| Desarrollo del contenido práctico: Quiz interactivo y Conversatorio | Computador Micrófono y Cámara | Plataforma EducaPlay |
| Conclusión final y despedida | Computador Micrófono y Cámara | Plataforma Microsoft Teams |

Fuente: Elaboración propia

TALLER 2: DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Tabla 6

Taller 2: Discapacidad Intelectual

| Objetivo: Capacitar a los docentes sobre el concepto, características y estrategias pedagógicas de atención a las necesidades educativas especiales de niños con discapacidad intelectual. | | |
|---|--|--------------------------------|
| Actividades | Materiales | Recurso digital |
| Bienvenida e introducción general al tema | Computador Micrófono y Cámara | Microsoft Teams |
| Presentación del tema: Discapacidad Intelectual | Computador Micrófono y Cámara Presentación Power Point | Microsoft Teams Power Point |
| Actividad Grupal Inicial: Agilidad mental “Ordenar las palabras” | Computador Micrófono y Cámara | Microsoft Teams Educaplay |
| Desarrollo del contenido teórico: concepto, características y estrategias pedagógicas para niños con discapacidad intelectual | Computador Micrófono y Cámara Presentación de diapositivas Manual de Discapacidad Intelectual | Microsoft Teams Power Point |
| Planteamiento de caso y reflexión: Proyección de vídeo “El caso de Lorenzo” | Computador Micrófono y Cámara Presentación Power Point Vídeo | Microsoft Teams YouTube |
| Actividad grupal de cierre: Crucigrama | Computador Micrófono y Cámara Crucigrama interactivo | Microsoft Teams EducaPlay |

Fuente: Elaboración propia

TALLER 3: DISCAPACIDAD AUDITIVA

Tabla 7

Taller 3: Discapacidad Auditiva

| Objetivo: Capacitar a los docentes sobre el concepto, características y estrategias pedagógicas de atención a las necesidades educativas especiales de niños con discapacidad auditiva. | | |
|---|--|---|
| Actividades | Materiales | Recurso digital |
| Bienvenida e introducción general al tema | Computador Micrófono y Cámara | Plataforma Microsoft Teams |
| Presentación del tema: Discapacidad Intelectual | Computador Micrófono y Cámara Presentación Power Point | Plataforma Microsoft Teams Power Point |
| Actividad Grupal Inicial: Dinámica de integración “Pasando la frase” | Computador Micrófono y Cámara Música | Plataforma Microsoft Teams Youtube |
| Desarrollo del contenido teórico: Anatomía y función del oído, clasificación, causas, prevalencia, indicadores de detección, criterios para la evaluación, necesidades educativas, estrategias, métodos para la enseñanza. | Computador Micrófono y Cámara Presentación Power Point Vídeo | Plataforma Microsoft Teams YouTube Power Point |
| Planteamiento de dinámica y reflexión: Proyección del vídeo “Prueba de audición” | Computador Micrófono y Cámara Presentación de diapositivas Manual de Discapacidad Intelectual | Plataforma Microsoft Teams YouTube |
| Desarrollo del contenido teórico: Ayudas tecnológicas, recursos, tipos de audífonos, planificaciones (adaptaciones curriculares). | Computador Micrófono y Cámara Manual de Discapacidad Intelectual Video | Plataforma Microsoft Teams YouTube |
| Desarrollo del contenido práctico: Aprendiendo los números del 1 al 10, y las vocales en lengua de señas Ecuatoriana | Computador Micrófono y Cámara Diccionario de lengua de señas Ecuatoriana “Gabriel Román” | Plataforma Microsoft Teams |
| Conclusión final y despedida | Computador Micrófono y Cámara | Plataforma Microsoft |

Fuente: Elaboración propia

TALLER 4: DISCAPACIDAD MOTRIZ

Tabla 8

Taller 4: Discapacidad Motriz

| Objetivo: Capacitar a los docentes sobre el concepto, características y estrategias pedagógicas de atención a las necesidades educativas especiales de niños con discapacidad motriz. | | |
|--|---|--------------------------------|
| Actividades | Materiales | Recurso digital |
| Bienvenida e introducción general al tema | Computador Micrófono y Cámara | Microsoft Teams |
| Presentación del tema: Discapacidad Motriz | Computador Micrófono y Cámara Presentación Power Point | Microsoft Teams Power Point |
| Planteamiento de dinámica y reflexión: Proyección del video “#Discapacidad” | Computador Micrófono y Cámara Lista de objetos | Microsoft Teams Youtube |
| Desarrollo del contenido teórico: concepto, características y estrategias pedagógicas para niños con discapacidad motriz | Computador Micrófono y Cámara Presentación de diapositivas Manual de Discapacidad Motriz | Plataforma Zoom Power point |
| Actividad grupal de cierre: “Páreme la mano” | Computador Micrófono y Cámara Papel Lápiz | Microsoft Teams |

Fuente: Elaboración propia

TALLER 5: DISCAPACIDAD VISUAL

Tabla 9

Taller 5: Discapacidad Visual

| Objetivo: Capacitar a los docentes sobre el concepto, características y estrategias pedagógicas de atención a las necesidades educativas especiales de niños con discapacidad visual. | | |
|--|---|--|
| Actividades | Materiales | Recurso digital |
| Bienvenida e introducción general al tema | Computador Micrófono y Cámara | Plataforma Microsoft Teams |
| Presentación del tema: Discapacidad Intelectual | Computador Micrófono y Cámara Presentación Power Point | Plataforma Microsoft Teams Power Point |
| Planteamiento de caso y reflexión: Proyección de vídeo “Conociendo el mundo con otro sentido” | Computador Micrófono y Cámara Presentación Power Point Vídeo | Plataforma Microsoft Teams YouTube |

| | | |
|---|---|---|
| Actividad grupal inicial: Dinámica: “Conociendo mi entorno” | Computador Micrófono y Cámara Presentación Power Point | Plataforma Microsoft Teams YouTube |
| Desarrollo del contenido teórico: Anatomía y fisiología del ojo concepto, causas, clasificación, prevalencia, baja visión, signos de detección, criterios para la inclusión, necesidades, características y estrategias pedagógicas para niños con discapacidad visual. | Computador Micrófono y Cámara Presentación de diapositivas Manual de Discapacidad Intelectual Video | Plataforma Microsoft Teams Power Point YouTube |
| Actividad grupal de cierre: Elaboración de la encuesta final | Computador Micrófono y Cámara | Plataforma Microsoft Teams Microsoft Forms |
| Conclusión final y despedida | Computador Micrófono y Cámara | Plataforma Microsoft Teams |

Fuente: Elaboración propia

El cronograma seguido para el desarrollo de los talleres de capacitación docente fue el siguiente:

Tabla 10
Cronograma de talleres 1

| Nombre del taller | Fecha | Hora |
|---|----------------------|---------------|
| NEE, discapacidad e inclusión educativa | 1 de junio del 2020 | 09H00 – 10H30 |
| Discapacidad intelectual | 8 de junio del 2020 | 09H00 – 10H30 |
| Discapacidad auditiva | 15 de junio del 2020 | 09H00 – 10H30 |
| Discapacidad física | 22 de junio del 2020 | 09H00 – 10H30 |
| Discapacidad visual y encuesta final | 29 de junio del 2020 | 09H00 – 11H00 |

Fuente: Elaboración propia

Tabla 11
Cronograma de talleres 2

| Nombre del taller | Fecha | Hora |
|---|----------------------|---------------|
| NEE, discapacidad e inclusión educativa | 5 de junio del 2020 | 16H00 – 18h00 |
| Discapacidad intelectual | 19 de junio del 2020 | 16H00 – 18h00 |
| Discapacidad auditiva y física | 29 de junio del 2020 | 16H00 – 18h00 |
| Discapacidad visual y encuesta final | 3 de julio del 2020 | 16H00 – 18h00 |

Fuente: Elaboración propia

Mediante conversaciones con las directoras de los centros “Antonio Borrero” y “Gabriela Mistral”, se llegaron a acuerdos de las fechas y horas para la realización de los talleres, las mismas que se mostraron agradecidas por haberles dictado los diferentes talleres.

3.3. Capacitación a los docentes de la institución

Se realizaron adecuadamente los talleres programados, consiguiendo resultados positivos y buena actitud de los docentes. Los manuales fueron entregados el día 8 de septiembre del presente año en cada uno de los domicilios de las docentes que asistieron a los talleres. Los certificados fueron entregados de manera virtual mediante correo electrónico de cada docente de los diferentes centros educativos.

3.4. Evaluación de resultados del proceso capacitación

De acuerdo con los comentarios recibidos por parte de los docentes participantes, la capacitación brindada cumplió con sus expectativas, resaltando la oportunidad de ampliar sus conocimientos sobre temas de inclusión y discapacidad que no habían tratado con anterioridad y otros temas de realidad de la escuela actual, a partir de experiencias profesionales. Al finalizar los talleres, se aplicó una encuesta que fue validada y utilizada por el grupo de investigación del proyecto denominado “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular, 2016-

2017” de la Universidad del Azuay, y que consta en el libro “La Inclusión Educativa en números” realizado por León-Pesántez *et al* (2019) y publicado en octubre de 2019 con el fin de evaluar los conocimientos aprendidos en la capacitación, los cuales se detallan a continuación:

Tema 1: Inclusión Educativa

Pregunta: Indique quiénes serían sujetos de inclusión

Tabla 12

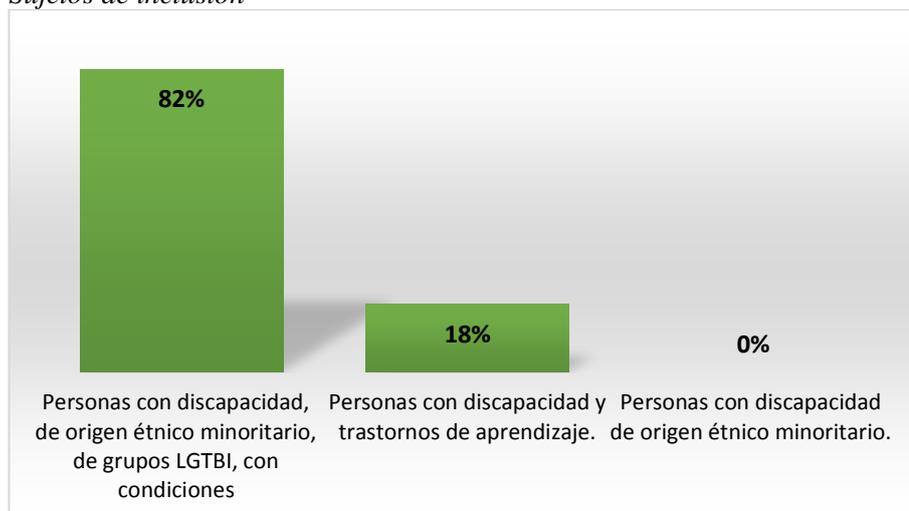
Sujetos de inclusión

| Opción | n | % |
|---|----|-----|
| Personas con discapacidad, de origen étnico minoritario, de grupos LGTBI, con condiciones sociales, culturales, económicas, personales desfavorables. | 9 | 82 |
| Personas con discapacidad y trastornos de aprendizaje. | 2 | 18 |
| Personas con discapacidad de origen étnico minoritario. | 0 | 0 |
| Total | 11 | 100 |

Fuente: Elaboración propia

Figura 1

Sujetos de inclusión



Fuente: Elaboración propia

El 82% de los docentes señala que son sujetos de inclusión las personas con discapacidad, de origen étnico minoritario, de grupos LGTBI, con condiciones sociales, culturales, económicas, personales desfavorables; lo cual es correcto porque

la inclusión educativa no solo se refiere a los niños con discapacidad, sino que abarca todo grupo social que es excluido por razones de raza, religión, género, etnia, entre otros.

Tema 2: Discapacidad Auditiva

Pregunta: Seleccione a los profesionales para la atención a los niños con discapacidad auditiva.

Tabla 13

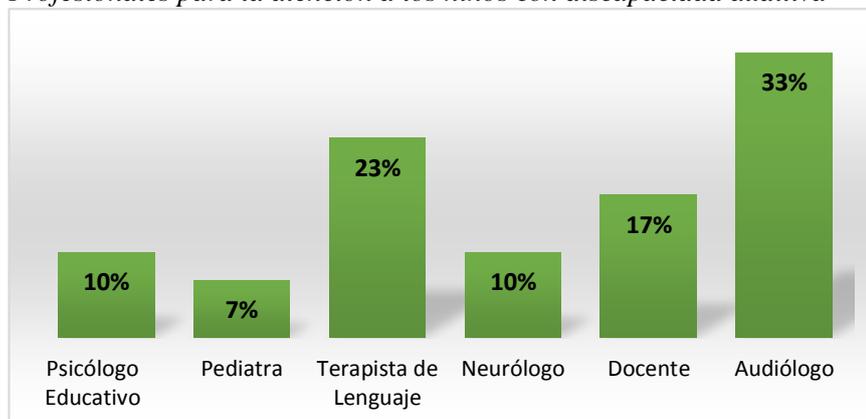
Profesionales para la atención a los niños con discapacidad auditiva

| Opción | n | % |
|-----------------------|----|-----|
| Psicólogo Educativo | 3 | 10 |
| Pediatra | 2 | 7 |
| Terapista de Lenguaje | 7 | 23 |
| Neurólogo | 3 | 10 |
| Docente | 5 | 17 |
| Audiólogo | 10 | 33 |
| Total | 30 | 100 |

Fuente: Elaboración propia

Figura 2

Profesionales para la atención a los niños con discapacidad auditiva



Fuente: Elaboración propia

El 33% de los docentes considera que los profesionales requeridos para la atención a los niños con discapacidad auditiva son los audiólogos, el 23% considera que se requiere un terapeuta de lenguaje, el 17% considera que el docente es un profesional para la atención a niños discapacidad auditiva, el 10% considera que se requiere un psicólogo educativo, y otro 10% considera que se requiere un neurólogo. En esta pregunta las opciones seleccionadas fueron múltiples, siendo las más repetidas: audiólogo, terapeuta de lenguaje y docente, lo cual se considera adecuado; por lo cual, los docentes que se forman para la inclusión educativa requieren demostrar competencias para trabajar en equipo y pedir apoyo a otros profesionales.

Pregunta: De acuerdo a las siguientes características seleccione el grado de pérdida auditiva que posee el niño:

Solo escucha la voz a intensidades muy elevadas y el lenguaje oral no puede desarrollarse de manera espontánea. Su lenguaje comprensivo-expresivo es muy pobre, presenta marcadas dificultades articulatorias, morfo-sintácticas y problemas de voz.

Tabla 14

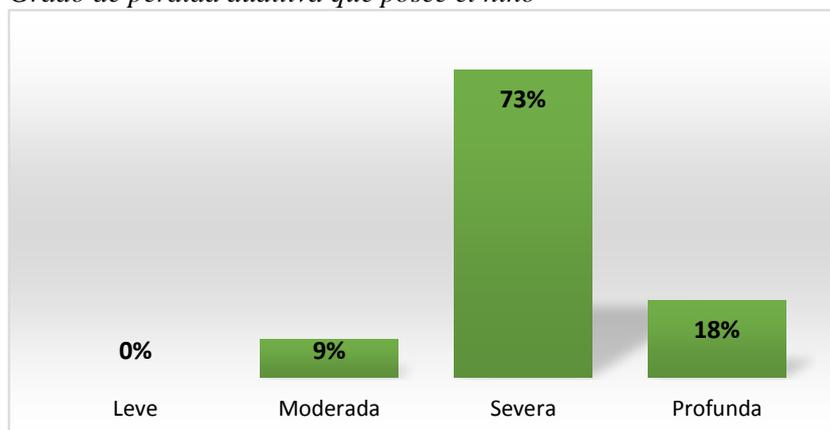
Grado de pérdida auditiva que posee el niño

| Opción | n | % |
|----------|----|-----|
| Leve | 0 | 0 |
| Moderada | 1 | 9 |
| Severa | 8 | 73 |
| Profunda | 2 | 18 |
| Total | 11 | 100 |

Fuente: Elaboración propia

Figura 3

Grado de pérdida auditiva que posee el niño



Fuente: Elaboración propia

Las respuestas frente al caso expuesto, el 73% de los docentes considera que el niño presenta grado de pérdida auditiva severa, el 18% considera que el grado es profundo, y el 9% señala que es una pérdida auditiva moderada; es decir que, la mayoría de los docentes ha acertado con su respuesta.

Tema 3: Discapacidad Física

Pregunta: De las siguientes necesidades marque las que corresponden a los niños y jóvenes con discapacidad física.

Tabla 15

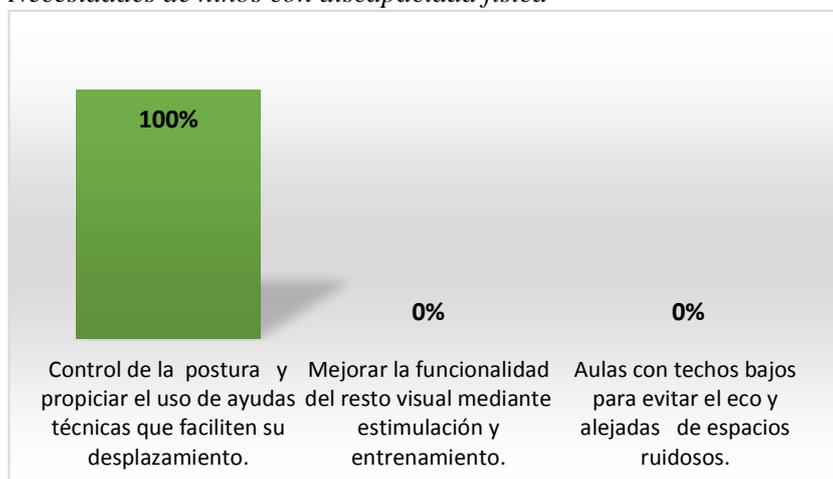
Necesidades de niños con discapacidad física

| Opción | n | % |
|--|----|-----|
| Control de la postura y propiciar el uso de ayudas técnicas que faciliten su desplazamiento. | 11 | 100 |
| Mejorar la funcionalidad del resto visual mediante estimulación y entrenamiento. | 0 | 0 |
| Aulas con techos bajos para evitar el eco y alejadas de espacios ruidosos. | 0 | 0 |
| Total | 6 | 100 |

Fuente: Elaboración propia

Figura 4

Necesidades de niños con discapacidad física



Fuente: Elaboración propia

Con respecto a las necesidades de los niños con discapacidad física, el 100% de los docentes señalan que es característico el control de la postura y propiciar el uso de ayudas técnicas que faciliten su desplazamiento. Todos los docentes, luego de la capacitación, identifican correctamente lo que se requiere para atender de forma adecuada a un niño con discapacidad física, entendiendo que los niños con esta discapacidad requieren de ayudas técnicas y no solo adecuación del espacio dentro del aula.

Pregunta: Marque verdadero (V) o Falso (F) según corresponda:

Tabla 16

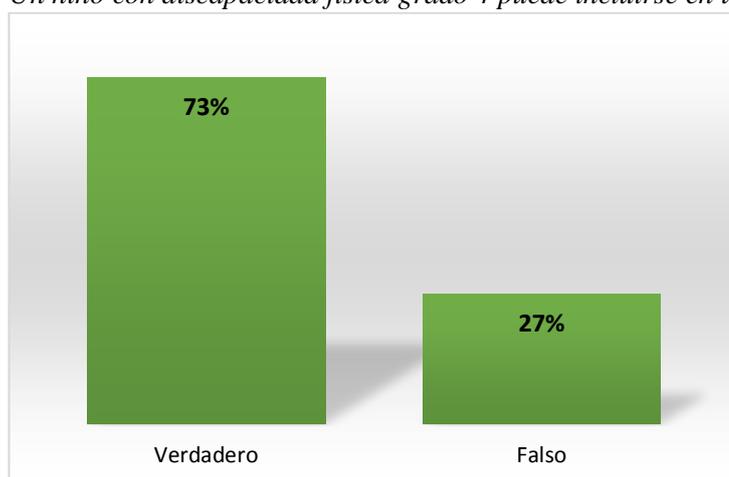
Un niño con discapacidad física grado 4 con inteligencia conservada y que cuente con ayudas técnicas puede incluirse en un centro de educación regular.

| Opción | n | % |
|-----------|----|-----|
| Verdadero | 8 | 73 |
| Falso | 3 | 27 |
| Total | 11 | 100 |

Fuente: Elaboración propia

Figura 5

Un niño con discapacidad física grado 4 puede incluirse en un centro de educación regular.



Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la afirmación planteada, el 73% de los docentes ha contestado que es verdadera, siendo esta la respuesta correcta, ya que se puede trabajar su inteligencia conservada, aprovechando al máximo su potencial.

Tabla 17

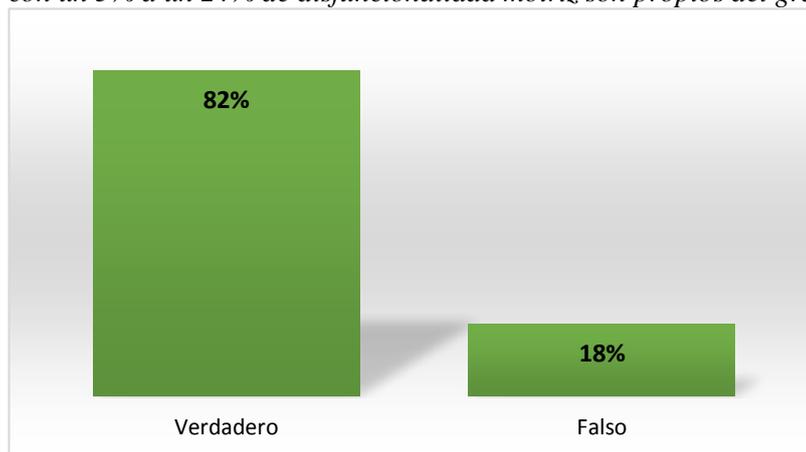
Las alteraciones sensorio motrices que presentan dificultad en la coordinación, movimiento y con un 5% a un 24% de disfuncionalidad motriz, son propios del grado II o moderado

| Opción | N | % |
|-----------|----|-----|
| Verdadero | 5 | 45 |
| Falso | 6 | 55 |
| Total | 11 | 100 |

Fuente: Elaboración propia

Figura 6

Las alteraciones sensorio motrices que presentan dificultad en la coordinación, movimiento y con un 5% a un 24% de disfuncionalidad motriz son propios del grado II o moderado

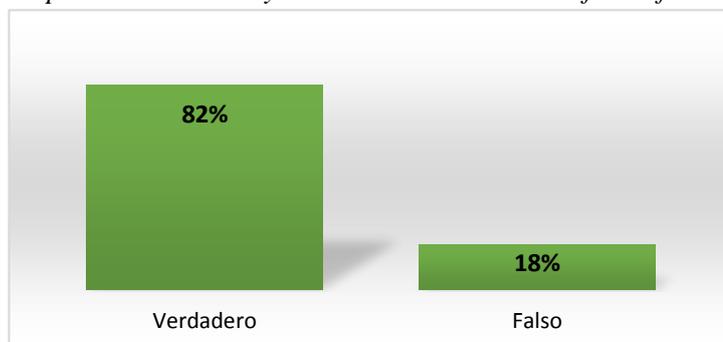


Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la afirmación, el 82% de los docentes contesta que es verdadera y el 18% ha contestado que es falso, siendo esta la respuesta correcta, ya que esta clasificación de la discapacidad física pertenece al grado I o leve; por lo que, en esta pregunta la mayoría ha respondido de forma incorrecta.

Tabla 18*La parálisis cerebral y traumatismo cráneo encefálico forman parte de discapacidad física*

| Opción | N | % |
|-----------|----|-----|
| Verdadero | 9 | 82 |
| Falso | 2 | 18 |
| Total | 11 | 100 |

Fuente: Elaboración propia**Figura 7***La parálisis cerebral y traumatismo cráneo encefálico forman parte de discapacidad física***Fuente:** Elaboración propia

Con respecto a la afirmación planteada, el 82% de los docentes contesta que es verdadera, siendo esta la respuesta correcta porque sí forman parte de la clasificación de la discapacidad física (clasificación de su localización u origen).

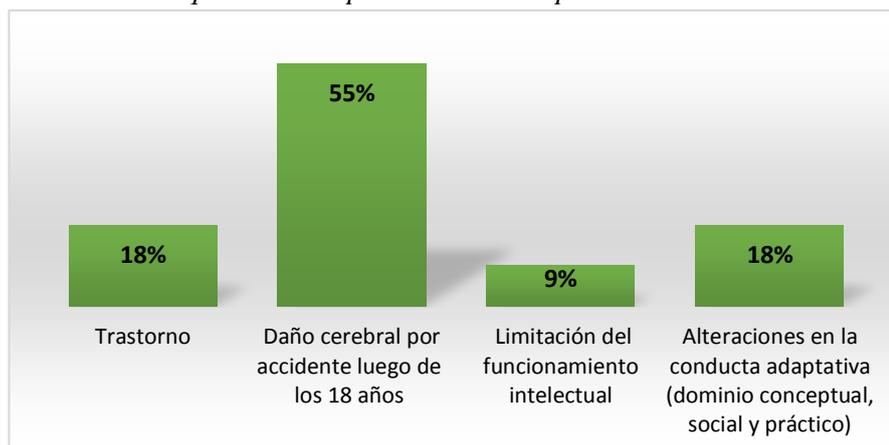
Tema 4: Discapacidad Intelectual

Pregunta: Señale la característica que no corresponden a la discapacidad intelectual:

Tabla 19*Característica que no corresponden a la discapacidad intelectual*

| Opción | N | % |
|--|----|-----|
| Trastorno | 2 | 18 |
| Daño cerebral por accidente luego de los 18 años | 6 | 55 |
| Limitación del funcionamiento intelectual | 1 | 9 |
| Alteraciones en la conducta adaptativa | 2 | 18 |
| Total | 11 | 100 |

Fuente: Elaboración propia

Figura 8*Característica que no corresponden a la discapacidad intelectual***Fuente:** Elaboración propia

Con respecto a las características de la discapacidad intelectual, el 55% considera que no corresponde el daño cerebral por accidente luego de los 18 años, el 18% considera que no corresponden las alteraciones en la conducta adaptativa no corresponden a una discapacidad intelectual, y el 18% señala que la discapacidad intelectual no es un trastorno.

Pregunta: De las siguientes escalas de gravedad marque cuáles pueden ser incluidas en educación inicial.

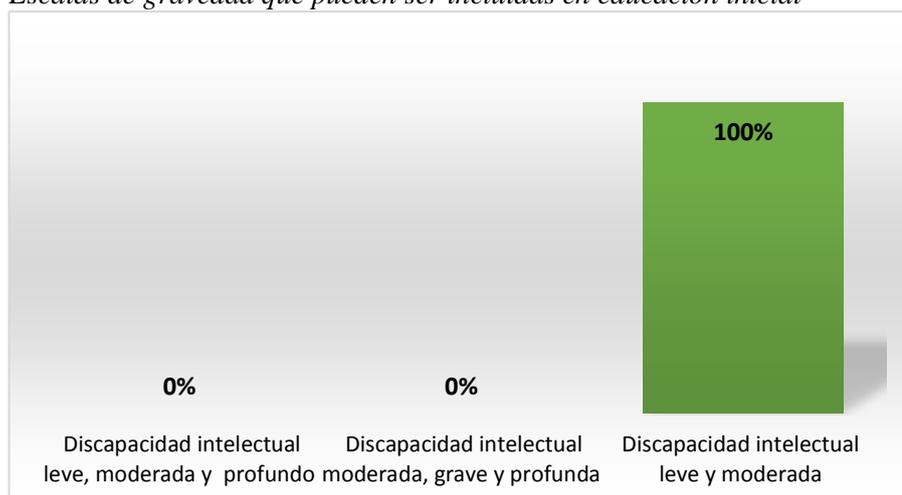
Tabla 20*Escalas de gravedad que pueden ser incluidas en educación inicial*

| Opción | N | % |
|---|----|-----|
| Discapacidad intelectual leve, moderada y profundo | 0 | 0 |
| Discapacidad intelectual moderada, grave y profunda | 0 | 0 |
| Discapacidad intelectual leve y moderada | 11 | 100 |
| Total | 11 | 100 |

Fuente: Elaboración propia

Figura 9

Escalas de gravedad que pueden ser incluidas en educación inicial



Fuente: Elaboración propia

Con respecto a las escalas de gravedad que se pueden incluir en la Educación Inicial, el 100% ha indicado que se puede incluir la discapacidad leve y moderada, siendo esta la respuesta correcta.

Tema 5: Discapacidad Visual

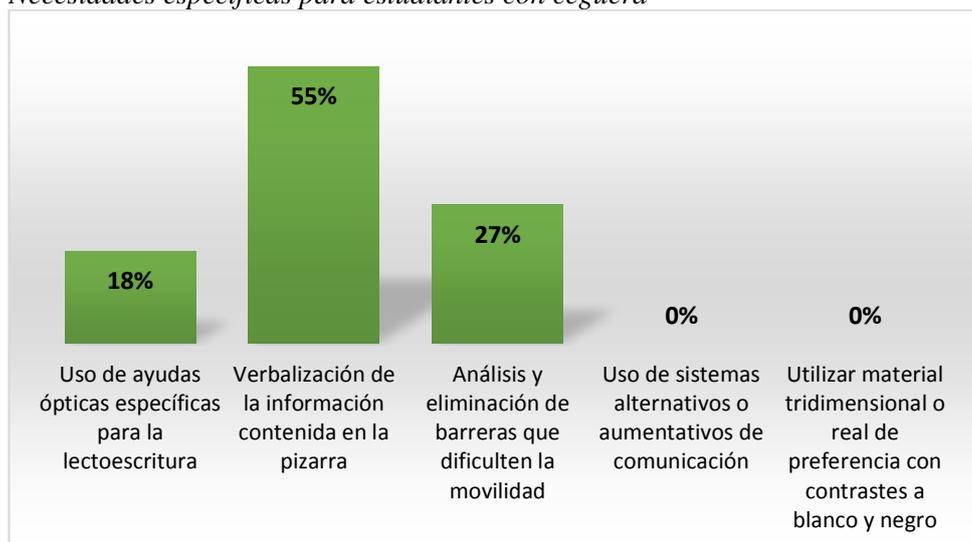
Pregunta: Señale solo las necesidades específicas para estudiantes con ceguera:

Tabla 21

Necesidades específicas para estudiantes con ceguera

| Opción | N | % |
|--|----|-----|
| Uso de ayudas ópticas específicas para la lectoescritura | 2 | 18 |
| Verbalización de la información contenida en la pizarra | 6 | 55 |
| Análisis y eliminación de barreras que dificulten la movilidad | 3 | 27 |
| Uso de sistemas alternativos o aumentativos de comunicación | 0 | 0 |
| Utilizar material tridimensional o real de preferencia con contrastes a blanco y negro | 0 | 0 |
| Total | 11 | 100 |

Fuente: Elaboración propia

Figura 10*Necesidades específicas para estudiantes con ceguera***Fuente:** Elaboración propia

Con respecto a las necesidades específicas para estudiantes con ceguera, el 55% de los docentes han señalado la verbalización de la información contenida en la pizarra, el 27% señaló el análisis y eliminación de barreras que dificulten la movilidad, y el 18% señaló el uso de ayudas ópticas específicas para la lectoescritura; por lo tanto, la mayoría de los docentes estuvieron en lo correcto porque todas las opciones son verdaderas con respecto a las necesidades específicas para los estudiantes con ceguera.

Pregunta: Escriba V (Verdadero) o F (Falso) con respecto a los estudiantes con discapacidad visual

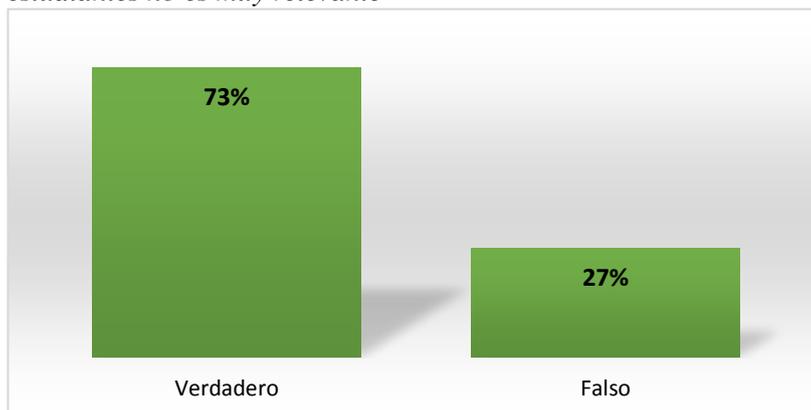
Tabla 22*Estudiantes con Discapacidad Visual: El desarrollo de habilidades sociales en estos estudiantes no es muy relevante*

| Opción | n | % |
|-----------|----|-----|
| Verdadero | 7 | 64 |
| Falso | 4 | 36 |
| Total | 11 | 100 |

Fuente: Elaboración propia

Figura 11

Estudiantes con Discapacidad Visual: El desarrollo de habilidades sociales en estos estudiantes no es muy relevante



Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la afirmación planteada, el 73% de los docentes contesta que es verdadera, siendo esta la respuesta incorrecta porque el desarrollo favorecerá su participación en su contexto y actividades de la vida diaria.

Pregunta: Escriba V (Verdadero) o F (Falso) con respecto a los estudiantes con discapacidad visual

Tabla 23

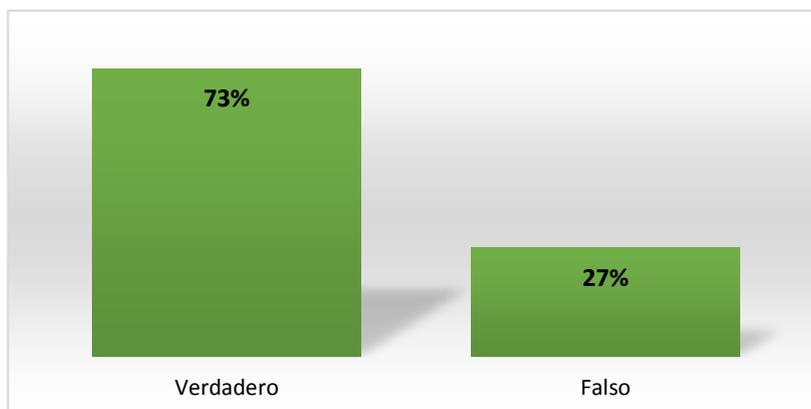
Estudiantes con Discapacidad Visual: Sufren retraso en habilidades sociales

| Opción | n | % |
|-----------|----|-----|
| Verdadero | 8 | 73 |
| Falso | 3 | 27 |
| Total | 11 | 100 |

Fuente: Elaboración propia

Figura 12

Estudiantes con Discapacidad Visual: Sufren retraso en habilidades sociales



Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la afirmación planteada, el 73%% de los docentes contesta que es verdadera y el 27% contesta que es falsa; por lo cual, la mayoría de docentes está en lo correcto, pues una de las principales dificultades es la disminución de experiencias y relaciones sociales, y dificultades para participar en juegos.

Pregunta: Escriba V (Verdadero) o F (Falso) con respecto a los estudiantes con discapacidad visual

Tabla 24

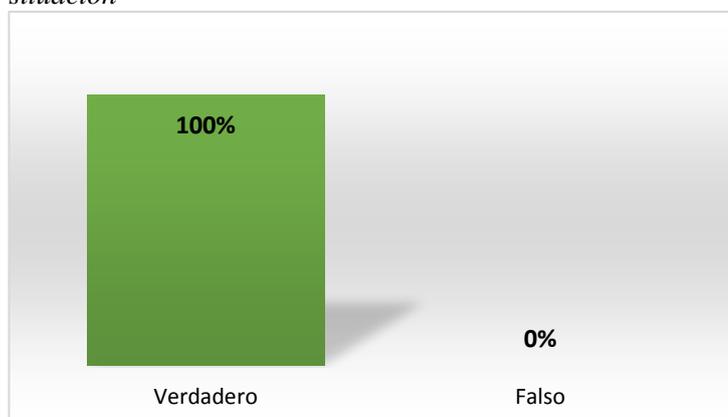
Estudiantes con Discapacidad Visual: Deben adquirir autonomía personal adecuada a cada situación

| Opción | N | % |
|-----------|----|-----|
| Verdadero | 11 | 100 |
| Falso | 0 | 0 |
| Total | 11 | 100 |

Fuente: Elaboración propia

Figura 13

Estudiantes con Discapacidad Visual: Deben adquirir autonomía personal adecuada a cada situación



Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la afirmación planteada, el 100% de los docentes contesta que es verdadera, siendo esta una respuesta correcta. Al respecto, es fundamental que el niño adquiera autonomía social porque esto favorece su autoestima, refuerza la confianza y la comunicación.

3.5. Conclusiones

En este capítulo se planificaron cinco talleres de capacitación en torno a la discapacidad, inclusión educativa, discapacidad visual, discapacidad auditiva, discapacidad motriz y discapacidad intelectual. Se incluyeron lecturas y cortometrajes

asociados los temas que han sido utilizados para exponer los derechos de los niños con necesidades educativas especiales y la importancia de la inclusión. La finalidad de los talleres fue sensibilizar, reflexionar y generar en los docentes aptitudes inclusivas y fortalecer los conocimientos para que puedan brindar una educación de calidad en términos de atención a las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad en niños y niñas de educación inicial.

De acuerdo con las respuestas obtenidas en la evaluación de los talleres, se determina que este proyecto representa un aporte para reforzar los conocimientos de los docentes y ha servido como apoyo para que visibilicen la importancia de prepararse para atender con responsabilidad a las necesidades educativas especiales de sus estudiantes, especialmente, en el nivel inicial en donde se establecen las bases para un proceso escolar adecuado.

CONCLUSIONES

A través del proceso investigativo realizado mediante la técnica de la entrevista a docentes, se pudo identificar tres factores principales que dificultan la inclusión en las instituciones educativas participantes: en primer lugar, la falta de infraestructura e implementos de ayuda para atender adecuadamente a niños con discapacidad motriz y visual; poco apoyo por parte de la gestión directiva para llevar a cabo procesos de formación docente; y, falta de conocimiento de los docentes sobre estrategias de atención a niños con diferentes discapacidades, cuyas razones se asocian a la escasa promoción de espacios de formación docente por parte del Ministerio de Educación y su falta de interés por capacitarse voluntariamente sin necesidad que sea obligatoria la asistencia a un curso.

De acuerdo con la legislación nacional y los acuerdos internacionales de los que Ecuador es partícipe, el acceso a la educación es un derecho de todos los niños y niñas sin distinción, en términos de respeto a la diversidad y cumplimiento de los derechos humanos básicos. De esta manera, la educación inclusiva no es una opción para las instituciones educativas ni para el Estado ecuatoriano, es una responsabilidad que precisa de la adopción de una perspectiva inclusiva con instauración de políticas necesarias para aprovechar las potencialidades de todos los niños y favorecer su desarrollo.

Se analizaron los procesos inclusivos que han llevado a cabo los docentes del nivel inicial en dos centros de educación inicial públicos de la ciudad de Cuenca, encontrando que varios no han tenido experiencia trabajando con niños con discapacidad, lo que indica que el grupo participante desconoce la manera de actuar en un proceso de inclusión dentro del aula. Frente a esta situación, los participantes han mencionado que, la universidad los forma para la práctica docente, pero no se trata a profundidad la inclusión, por lo tanto, consideran que esta es una barrera que impide que la consecución de la educación para todos.

Se planificaron cinco talleres de capacitación que fueron impartidos a los docentes participantes, teniendo como principal aporte bibliográfico el “Manual Operativo para la Inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad física, intelectual, auditiva y visual”. Dicho manual fue

entregado a cada docente al finalizar la capacitación. En este se puede encontrar información teórico-conceptual y una variedad de ejercicios prácticos que tienen la finalidad, de servir como modelo o pauta para que el docente pueda elaborar sus propias estrategias de prácticas inclusivas, adaptadas a la realidad específica de su grupo de estudiantes. Es una herramienta que se pone a disposición de docentes y directivos de instituciones educativas, como referente para futuras aplicaciones.

Se evaluaron los resultados del proceso de capacitación mediante una encuesta previamente validada, determinando que el programa de capacitación ofrece una guía y punto de partida para que los docentes puedan atender a las necesidades educativas especiales asociadas a las diferentes discapacidades.

RECOMENDACIONES

Considerando que los resultados de esta investigación demuestran que a los docentes les hace falta mayor conocimiento sobre el tema y que, de acuerdo con las investigaciones de estudios similares a nivel internacional y nacional, la inclusión sigue siendo una tarea pendiente en el sistema educativo; es importante que desde las universidades se incluyan programas de prácticas pre-profesionales en las carreras de pedagogía donde los futuros profesionales puedan ganar experiencia en este campo. Además, se recomienda que se sigan impulsando proyectos de investigación de este tipo, con los cuales se aporte a la formación docente para hacer una realidad la inclusión en nuestro sistema educativo.

A nivel gubernamental, se debe tener presente que no es suficiente contar con una ley, sino que se debe cumplirla, para lograr un mayor impacto y ampliar los beneficios de la legislación hacia los niños con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidades, se debe realizar un análisis de las leyes, considerar la inversión que realiza el Estado en la educación para adaptaciones de infraestructura, evaluar la preparación profesional de los docentes sobre inclusión educativa y atención a la diversidad de estudiantes que ingresan al sistema educativo y los docentes deben estar capacitados para ello, de modo que se puedan solventar las falencias que hasta ahora se han presentado en el sistema educativo nacional con el fin de ir construyendo propuestas realistas de accesibilidad a la escuela regular.

Es importante evaluar la viabilidad de las capacitaciones docentes que se promueven desde el Ministerio de Educación y especialmente, es necesario que se realice un seguimiento de la aplicación de los conocimientos impartidos por parte de los docentes que han recibido esta formación, de tal manera que, se puedan visibilizar los resultados de estos programas gubernamentales para revisar si las capacitaciones han sido pertinentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. (2010). *Definición y Tipos de Discapacidad*. AAIDD.
- Asociación Estadounidense de Psiquiatría . (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5*. Médica Panamericana. Obtenido de Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales.
- Cadena, P., et al. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 8(7), 1603-1617. <https://www.redalyc.org/pdf/2631/263153520009.pdf>
- Calvo, M., Verdugo, M., y Amor, A. (2016). La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113.
- Castro, M., y Lugmaña, V. (2017). *La preparación docente y la educación inclusiva en la Unidad Educativa Particular Jerusalem del cantón Ambato, provincia de Tungurahua (Tesis de Grado)*. Univesidad Técnica de Ambato.
- Cayo, L., y de Lorenzo, R. (2016). *La Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad 2006-2016: a una década de vigencia*. Grupo Editores Cinca.
- Córdova, L., et al. (2014). *Manual Operativo para la Inclusión de niños y niñas de 3 a 5 años con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad física, intelectual, auditiva y visual*. Don Bosco.
- De Alba, C. (2015). *Gestión de recursos laborales, formativos y análisis de puestos de trabajo para la inserción sociolaboral de personas con discapacidad*. Paraninfo.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.

- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus Revista de Educación*, 12, 88-103. <http://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>
- Escribano, A., y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. NARCEA
- Eusse, E. (2007). *Educación Física y Discapacidad. Prácticas Corporales Inclusivas*. Funámbulos Editores.
- Fernández, J., y Pons, A. (2010). *Trastornos del desarrollo con discapacidad intelectual*. Junta de Andalucía.
- Girimaji, S., y Srinath, S. (2010). Perspectives of intellectual disability in India: epidemiology, policy, services for children and adults. *Current Opinion in Psychiatry*, 23, 441-446.
- González, F., Martín, E., Poy, R., y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v36n1/art16.pdf>
- Ke, X., y Liu, J. (2017). Discapacidad Intelectual. En J. Rey, *Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente de la IACAPAP*. Asociación Internacional de Psiquiatría del Niño y el Adolescente y Profesiones Afines.
- Lagos, A., Winter, M., Thöne, N., Jofré, D., y González, C. (2020). *Otorrinolaringología para médicos generales*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Lalama, A. d. (2018). Inclusión Educativa: ¿Quimera o Realidad? *Revista Conrado*, 14(62), 134-138. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v14n62/rc226218.pdf>
- Ley de Discapacidades del Ecuador*. (2014). Asamblea Nacional del Ecuador.

- Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2015). *Registro Oficial Ecuador*, 2º suplemento, 572.
- López, I., y Valenzuela, G. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864015000085>
- Luque, D. (2006). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica en el alumnado con discapacidad. Análisis de casos prácticos*.
- Luque, D. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39(3), 201-223. <http://www.redalyc.org/pdf/270/27015078009.pdf>
- Ministerio de Educación. (2011). *Estrategias Pedagógicas para atender a las Necesidades Educativas Especiales en la Educación Regular*. Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Guía de apoyo técnico-pedagógico necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia*. Ministerio de Educación de Chile.
- Nieva, J., y Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre formación docente. *Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n4/rus02416.pdf>
- Oeseburg, B., Dijkstra, G., y Groothoff, J. (2011). Prevalence of chronic health conditions in children with intellectual disability: a systematic literature review. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 49, 59-85.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Conferencia Internacional de Educación*.

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Educación Inclusiva*.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178084_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *La educación inclusiva: un camino hacia el futuro*.

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2010). *Better Health, Better Lives: Children and Young People with Intellectual Disabilities and their Families*. Organización Mundial de la Salud.

Organización Mundial de la Salud. (2019). *Discapacidad Visual y Ceguera*.

<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>

Organización Mundial de la Salud. (2019). *Temas de salud. Discapacidades*.

<https://www.who.int/topics/disabilities/es/>

Organización Mundial de la Salud. (2018). *Blindness and visual impairment*.

<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>

Padilla, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*(16), 381-414.

<http://www.redalyc.org/pdf/824/82420041012.pdf>

Pellegrini, A. (2014). *La terapia ocupacional para la edad evolutiva en el mundo. Guía para los profesionales y los padres*. Studio Editoriale EDUCatt.

Peredo, R. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Revista de Psicología*, 7(15), 101-122.

http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n15/n15_a07.pdf

- Sales, A., Moliner, O., y Sanchiz, M. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2).
- Sevilla, D., Martín, M., y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18(78), 115-141.
- Toboso, M., y Arnau, M. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 10(20), 1-20.
- Torres, J. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: hacia una educación inclusiva. *PERSPECTIVA EDUCACIONAL*.
- Vélez, L. (2011). *La educación inclusiva en los programas de formación inicial de docentes (Proyecto de investigación doctoral)*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Vélez, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *FOLIOS*(37), 95-113.
- Zea, X., y Ortega, R. (2016). *La inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales: sensorial, intelectual, física, y altas capacidades en la Educación General Básica Sede Guayas*. Universidad del Azuay.

ANEXOS

Anexo 1. Entrevistas transcritas

¿Qué es la discapacidad?

Docente 1: La discapacidad yo creo que, para mí en sí, es cuando un niño presenta, o sea no es que no sea normal, sino que presenta una dificultad tanto en su aprendizaje como en su forma de caminar, puede ser su forma de desenvolverse en el grupo, eso sería lo que es discapacidad.

Docente 2: La discapacidad es una limitación que tienen las personas, puede ser cognitiva, física.

Docente 3: La discapacidad es una dificultad que presenta una persona con necesidad especial.

Docente 4: La limitación de poder realizar algo o las actividades de la vida diaria de una persona.

Docente 5: Para mí la discapacidad es algún problema, alguna falencia que tenga alguna persona, una dificultad sea física, psicológica.

Docente 6: Es algo que a un niño que tiene todas sus capacidades a él le falta algo, ya sea visual, auditiva, física.

Docente 7: Si empezamos a hablar de discapacidad y analizamos bien el concepto, sería que un ser humano no tenga las capacidades que se consideran idóneas o normales para desarrollarse en diferentes procesos.

Docente 8: La discapacidad es una parte no sé si mutilada o la persona que nació con algún retraso y que le impide actuar o realizar actividades digamos como los seres normales o las personas que tienen todos sus miembros o que tiene su capacidad intelectual normal.

Docente 9: Bueno la discapacidad para mí es una deficiencia permanente de una persona, unas disminuciones de sus habilidades sean motrices, físicas, intelectuales.

Docente 10: Son niños que tienen habilidades diferentes a los otros pequeños.

Docente 11: Bueno, primero entiendo que las discapacidades pueden haber de diferentes tipos y es como que no está dentro de los parámetros regulares.

¿Qué significa para usted trabajar con niños con necesidades educativas especiales?

Docente 1: Es un reto muy grande trabajar con niños con discapacidad, porque por ejemplo las discapacidades no son solo por fuera sino asociadas a lo que es cognitivo, entonces por ejemplo para mí es muy duro, con ellos se debe tener un trato diferente, yo creo que los maestros en ese sentido deberían estar más capacitados para poder trabajar con ellos, porque a nosotros nos forman en la universidad, pero no para trabajar con niños con discapacidades asociadas a cualquier tipo.

Docente 2: Trabajar con ellos es adaptar las estrategias metodológicas para que puedan incluirse al menos en este proceso de enseñanza-aprendizaje para que ellos tengan mejor captación, tenemos que siempre buscar la forma o métodos para que ellos aprendan lo mismo que el resto a su modo y a su tiempo.

Docente 3: Bastante complicado, depende las necesidades que tenga cada niño.

Docente 4: Para mí significaría un reto, no he tenido niños con discapacidad, sería algo interesante aprender juntos.

Docente 5: Nosotros como sector público podríamos llamar como una dificultad porque muchas veces los docentes no estamos completamente capacitados como para poder trabajar con un estudiante con capacidades especiales y también muchas veces la infraestructura no está adecuada o adaptada para poder trabajar con el estudiante.

Docente 6: Grande, valioso, duro, muy cansado porque he visto y he escuchado de compañeras que trabajan así con niños en realidad es un trabajo sumamente duro.

Docente 7: Al hablar ya de niños con discapacidad ya el tema cambia, se vuelve más humano, más afectivo, trabajar con niños con discapacidad es un reto tremendo porque lo primero que tenemos que hacer es cuidar su autoestima, cuidar su auto concepto, sepa que es un ser humano, que tiene diferentes posibilidades, ni imposibilidades o discapacidades, sino tiene diferentes capacidades que le van a permitir si nuestra guía es la adecuada poder tener un buen desarrollo en su vida.

Docente 8: Entiendo que para trabajar con niños con discapacidad debe ser una persona que esté preparada para poder ayudarles a los niños a desarrollar sus destrezas, en la medida que ellos puedan hacerlo.

Docente 9: Significa hacer un trabajo integral con el estudiante, significa considerar su propia discapacidad para adaptar el trabajo diario en función de las capacidades que tiene ese estudiante

Docente 10: Mayor dedicación, mayor voluntad, mayor esfuerzo, incluso una mayor vocación para trabajar con los niños que tienen algún tipo de discapacidad.

Docente 11: Bueno creo que primero es una labor muy dura para lo que usted debe estar capacitada, para saber cómo enfrentar esta situación que pueden presentar los niños sobretodo tener en consideración que es un trabajo difícil y se necesita constancia.

¿Cómo definiría la inclusión educativa?

Docente 1: Como dice la propia palabra, se trata de incluirle al niño en un centro de educación normal, no discriminarlo por su condición.

Docente 2: Como les dije antes ahí tendríamos que aceptar al niño en la educación regular y también para que él se pueda adaptar, sería algo bueno ya que va observando la situación de sus compañeros y el niño va a comenzar a adquirir ciertas conductas adecuadas.

Docente 3: La inclusión educativa para mí es incluir a los niños con necesidades, pero se debe hacer un estudio, porque hay niños que necesitan el espacio, un lugar adecuado para cada necesidad.

Docente 4: Integrarle al grupo social, los niños que tengan alguna dificultad, sea física, intelectual, sería juntarlos, integrarlos con los otros niños.

Docente 5: Sería integrarle al estudiante con las personas supuestamente regulares, en todo su aspecto.

Docente 6: Como dice la palabra incluirle al niño dentro del grupo, estar ya familiarizado con el grupo, no aislarle sino tenerle ahí con todas sus capacidades diferentes incluirle en el grupo sin discriminación alguna.

Docente 7: La inclusión educativa es una maravilla de ser bien aplicada y de manera adecuada, pero lastimosamente como la estamos aplicando como mencione con anterioridad, lo que en verdad se está viviendo dentro de las aulas es una exclusión porque por más que tengamos normativas que nos dicen que debemos apoyarles con

adaptaciones curriculares, que hay diagnósticos psicopedagógicos que se elaboran los DIACS, en papel está todo muy bien, pero en la práctica no se puede lograr, un período clase tiene 40 minutos y en ese tiempo hay que atender a 30, 35 estudiantes, a qué hora dejo de atender a la mayoría por dedicarme a 4 a 5 niños que necesitan más de 40 minutos para entender una clase. Por ejemplo, un niño con trastorno intelectual no va a poder pasar las sumas con numeraciones complicadas o ejercicios con otras operaciones, estamos haciéndole un bien o mal.

Docente 8: Es algo que se estableció en el gobierno de Correa que, si debían incluirse a las personas con discapacidades dentro de cualquier institución educativa, pero no se consideró el tipo de discapacidad que pueda tener esa persona.

Docente 9: La defino como un derecho que tienen los niños con necesidades o dificultades de estar en un lugar o en una escuela y sentirse parte de ese espacio, adaptando el espacio para él, no el niño para el espacio

Docente 10: Estar todos iguales, que sea tratado igual, no hacerle a un lado que sea un niño normal, común y corriente para los demás niños que le puedan ver igual y no diferente.

Docente 11: La inclusión educativa va más allá de los papeles, de realizar adaptaciones, sino más bien que los guaguas puedan desenvolverse en un lugar donde se sientan bien, donde no se sientan las diferencias y se sientan tranquilos, estén felices, disfruten de las actividades, estén con sus compañeros.

¿Cree que los niños con discapacidad deben asistir a escuelas regulares?

Docente 1: Depende la discapacidad que ellos tengan, por ejemplo, si es una discapacidad en lo que es caminar, en el movimiento no es mucho, pero si estamos hablando de un niño en la que es intelectual por ejemplo tengo autismo ellos si necesitan un poco más de control y que un docente esté ahí con ellos.

Docente 2: Dependiendo realmente, mi opinión siempre ha sido debido a que hay niños que en el inicial se les detectan ciertas discapacidades, ciertas dificultades y puede ser que un niño tenga retraso pero no sea grave, pero en cambio adoptar en ellos la parte escolarizada si es dificultoso para nosotros que estamos en estos grupos con edades iniciales, mi punto sería que los niños que son detectados a temprana edad que ellos vayan a un proceso de una escuela que tenga la capacidad de poder asistir y un

lugar adecuado, y que puedan tener terapias ya sea ocupacional o psicológica, ya que en las escuelas regulares no existe este tipo de apoyo. Deberían asistir un tiempo a la escuela especializada para luego poder ser incluido a una escuela regular.

Docente 3: Depende el grado de discapacidad, porque hay escuelas que les podemos ayudar, pero también depende el número de estudiantes que haya en cada aula.

Docente 4: Depende de la discapacidad, porque si es física no todos los establecimientos cuentan con los medios de infraestructura como para que ellos puedan movilizarse.

Docente 5: Dependiendo del tipo de discapacidad creería que sí, pero como le dije anteriormente si no estamos capacitados, no tenemos el espacio adecuado para que el niño pueda trabajar es un poco complicado.

Docente 6: No, yo considero que no como usted ve las profesoras aquí tienen casi 30 alumnos y con todos tienen que trabajar son niños de 3 años y que venga un niño con una discapacidad física o una visual, mi compañera está sola ella tiene que abarcarse para todos, no es que uno como docente diga que no, pero si hay que ponernos de lado de todos.

Docente 7: Al hablar sobre la discapacidad y el ingreso a las escuelas hablemos normales, estoy en desacuerdo y le voy a ser muy sincera y le voy a decir, porque si estamos hablando de capacidades diferentes motrices no habría problema con que estén con sus pares, pero si estamos hablando de capacidades diferentes ya concerniente al área cognitiva o a su parte intelectual estoy en total desacuerdo porque la inclusión no debería referirse a poner a estudiantes con sus pares en edades porque ya desde ahí estamos haciendo una exclusión y sobretodo estamos lastimando el autoestima de los pequeños en el sistema fiscal no contamos con los recursos necesarios en cuanto a capacitación mismo, no contamos con apoyo de docentes de aula e incluso los mismo docentes han sido preparados como docentes en sus áreas respectivas, claro que podrían utilizar diferentes estrategias para tratar de llevar , de atender a un niño con capacidad diferente, pero como le decía lastimosamente en las escuelas fiscales tenemos las aulas repletas no van a poderle brindar la atención adecuada que necesitase ese ser humano.

Docente 8: Si es una discapacidad extrema yo pienso que no, una discapacidad de tercer, segundo grado, al menos dependiendo el tipo de escuela que acepta ese niño porque tiene capacidad para hacerlo, pero si es una escuela en la que hay muchos estudiantes pienso que no.

Docente 9: Se tiene que considerar muchos factores para que un niño con discapacidad pueda asistir a una institución regular, creería que hay que partir de una infraestructura adecuada, la cantidad de estudiantes con las que maneja el docente para que tenga el niño una verdadera inclusión educativa, se tendría que saber el nivel de discapacidad que tiene, hay ciertos niveles en los que el niño puede ser incluido, pero también hay otro tipo de niveles en los que el estudiante necesita de una educación especializada. Las instituciones públicas manejan un grupo de 30 en adelante, entonces si hay que tener una consideración si se da o no una educación de calidad con esos pequeños.

Docente 10: Sí, pero siempre dependiendo de la discapacidad que tiene, por ejemplo, si hay algún niño con discapacidad intelectual potencialmente alta si debería estar en un centro donde le van a ayudar y van a estar mejor atendidos que en una escuela regular que atendemos a un grupo mucho más grande de alumnos.

Docente 11: Yo creo que depende el grado de la discapacidad, si es que es físico y entra a una escuela regular, está bien no pasa nada.

¿Considera que su institución está lista para incluir a niños con discapacidad?

Docente 1: La institución en sí no le podría decir, porque cada docente somos un mundo diferente, cada uno trabajamos las metodologías de diferentes maneras.

Docente 2: En todas las instituciones hemos optado por si recibir a niños con discapacidad, pero es por la forma que el gobierno no da, por no decirlo obligatoria, que tenemos que tener a los niños, acogerles, no discriminarlos, por evitar eso el niño tiene que estar dentro de una institución regular. No todas las instituciones están aptas para recibir a niños con discapacidades

Docente 3: Sí, pero depende el grado de dificultad que presente, porque como le digo es muy importante saber el grado de dificultad por el número de estudiantes y los niños si necesitan otro tipo es complicado.

Docente 4: No, porque como le decía aquí no tenemos los espacios, la infraestructura para un niño con discapacidad por ejemplo con silla de ruedas, tampoco estamos

preparas para trabajar con un niño que tenga dificultades mentales, ese nivel de formación no lo tenemos.

Docente 5: Dependiendo de la discapacidad sí, si es que no es discapacidad severa y hay la movilidad para el estudiante yo creería que sí.

Docente 6: No, sinceramente no, depende también la discapacidad si hay discapacidad visual tendría que haber otra compañera solo con ese niño, porque aquí tenemos solo una maestra para todo el grupo, entonces se necesitaría más personas que nos colaboren.

Docente 7: Por parte del ministerio tenemos la obligación de hacer la inclusión, ya que si la negamos estaríamos violando los derechos del niño con capacidad diferente, pero no estoy de acuerdo ya que no iría a un grupo acorde a su edad y de cierta manera le estamos afectando autoestima, lo estamos lastimando.

Docente 8: Hablemos de una discapacidad física, por ejemplo, silla de ruedas digamos si tenemos rampas y todo eso, habría como ayudarle a esa persona a llevarle al baño si fuera el caso si tuviera su discapacidad intelectual normal, pero en otros casos de discapacidades como autismo, tdah en eso si necesitaríamos ayuda.

Docente 9: Creería que no porque somos una institución fiscal, al ser una institución fiscal se requeriría tener una mejor infraestructura para poder recibir a un estudiante a partir de ello también considerar si bien las maestras tienen conocimiento de los niños con discapacidad el trabajo en campo se requeriría de tener una persona más que nos apoye y no lo tenemos, entonces no estamos preparados para eso y esas cosas no dependen de las personas que estamos aquí.

Docente 10: No cualquier tipo de discapacidades, si son capacidades intelectuales sí, pero si viene alguien con discapacidad visual la infraestructura no está preparada, así también lo que son niños sordos nosotros no trabajamos o no estamos preparadas con lenguaje de señas, otros tipos de discapacidad sí, yo creo que el personal nos podemos preparar.

Docente 11: Yo creo que sí, así como le digo si es una discapacidad física, ahí tenemos la puerta abrimos, hay rampas, no hay un segundo piso donde involucre que no pueda movilizarse, deslizarse, yo creo que sí.

¿Qué criterios usted cree que debe cumplir un niño con discapacidad para ser incluido?

Docente 1: Que no sea una discapacidad en un 100% notoria y de ahí por ejemplo cuando asocian la discapacidad cuando son problemas conductuales incluso entonces no saben diferenciar cuando es problema conductual con una discapacidad en sí como un niño normal.

Docente 2: Sería primero que la familia acepte, ya que al niño que debe recibir inclusión y hay negación por parte de la familia nos dificulta a nosotros como docentes, que nos ayuden con el apoyo en casa para que su hijo con necesidad educativa avance, que tenga terapias extras afuera.

Docente 3: El grado de dificultad debería ser de tipo 1, porque el 3 es complicado.

Docente 4: Pienso que primero hacerles una evaluación el diagnóstico, y según eso el tipo de dificultades tienen ellos, ahora cumplir con parámetros o requisitos pero que ningún niño puede ser discriminado de ninguna forma para entrar en alguna institución.

Docente 5: Yo creo que primeramente la física, si es que no es un niño con silla de ruedas y que él pueda movilizarse independientemente creería que sí, de ahí en la parte psicológica si pudiéramos incluir haciendo adaptaciones curriculares.

Docente 6: Yo creo que no debe tener criterios un niño para ser incluido, porque estamos en un mundo muy diverso y todos los niños deben ser incluidos, la escuela debe trabajar con esas diversidades diferentes.

Docente 7: Todos tenemos derecho a ser incluidos, todos en un aula normal de clases, con el par, por edades, yo creo que sería de ver mucho la parte del diagnóstico psicopedagógico nos apoyaría, pero ahí también viene otro problema la negación de los padres de familia de aceptar que sus pequeños tienen problemas, que estos niños necesitan más ayuda, más apoyo para solucionar sus problemas, se encuentra no saber a qué se está enfrentando uno y si hablamos de requisitos, yo creo que ese sería el primer requisito, si es que voy a poder lograrlo, si el guagua tiene un trastorno que no voy a poder lograrlo, no voy a poder manejarlo y no estoy preparada en vez de hacerle un bien, le voy a hacer un daño

Docente 8: En la medida que podamos nosotros a través de nuestros conocimientos podamos ayudarlo si nos viene un niño con severidad va a ser imposible porque prestarle ayuda a un niño que está en gravedad 3 va a ser imposible.

Docente 9: En el nivel inicial probablemente que puede ser que su desarrollo evolutivo tenga tal vez un año y medio de retraso, probablemente que no tenga, no, no me he puesto a pensar en los parámetros, pero en el nivel inicial que el niño pueda movilizarse que pueda caminar o de que si ya tenga o tiene sillas de rueda contar con el personal adecuado que nos pueda ayudar, considerar el nivel de discapacidad que tenga, sea autosuficiente.

Docente 10: Que tenga un potencial intelectual donde el niño pueda aprender, porque si queremos integrar a un niño que tenga parálisis no va a ser lo mismo el trabajo es completamente diferente y ellos deben estar en un centro especializado.

Docente 11: No creo que haya criterios que deban cumplir para ser incluidos, yo creo que todos deben ser incluidos.

¿Qué estrategias metodológicas ha utilizado para trabajar con niños con discapacidad?, en caso de no haber trabajado pasar a la siguiente pregunta.

Docente 1: En el caso del niño con autismo casi no me ha tocado utilizar muchas estrategias, porque lo que el sí no habla, pero por ejemplo yo doy mi clase, viene él está pendiente, ejemplo figuras geométricas vamos a identificar: ¿cómo se llama esto? ¿Es círculo, cuadrado o triángulo?; yo trabajo bastante con el oído y él escucha y me señala o intenta hablar.

Docente 2: Mi primer año que entré a trabajar tuve a un niño que mordía a sus amiguitos, incluso hubo un lapso que se quedaba quieto o sea no miraba, no escuchaba. Él tenía problema auditivo, lo hacía venir a clases por 2 horas diarias ya que al inicio no se podía avanzar, luego nos dimos cuenta de que el niño mordía ya que era su medio de comunicación, iba de manera más lento su aprendizaje, ya que se le daba su tiempo para trabajar y asimilar los conocimientos. Lamentablemente en vacaciones se perdió todo o lo poco que se avanzó en el año lectivo.

Docente 3: No, no he tenido la oportunidad de trabajar con niños con discapacidad.

Docente 4: No he tenido niños con discapacidad.

Docente 5: Hasta el momento no.

Docente 6: No, sinceramente no, así con esas discapacidades no.

Docente 7: Sí he trabajado, yo también soy docente, creo que en los años iniciales es donde se dan los primeros indicios, pero no se hacen muy visibles, lo difícil es trabajar en años superiores cuando no hay tenido un seguimiento, no hay apoyo por parte de los padres, no han sido detectados a tiempo.

Docente 8: En retraso del desarrollo, tuve una niña que aparentemente tenía 5 años de edad cronológica y en realidad su edad de desarrollo era de 2 años, tanto pedirle a la mamá que le haga una valoración se dieron cuenta de su condición casi al final del año.

Docente 9: Un año sí, trabaje con un pequeño que tenía parálisis cerebral, pero podía movilizarse, el niño podía hablar, iba al baño también, lo de él era solo la cuestión de la marcha, se le apoyaba, se le ayudaba en lo que era la movilidad, en el momento de actividades trabajaba muy bien, a pesar de tener una discapacidad tenía autonomía.

- Sí, trabajé mediante adaptaciones curriculares en las planificaciones, con destrezas más simples, estrategias más sencillas, con materiales que los niños puedan manipular, que sea más visual.

Docente 10: Sí, las estrategias que se ha trabajado, son adaptaciones curriculares, no van a ser las mismas estrategias en grupos grandes que en más pequeños, los materiales deben ser adaptados.

Docente 11: Sí, era en discapacidad física por ejemplo en el momento de trabajar expresión corporal, trabajar motricidad gruesa era la dificultad, pero lo hacíamos con la ayuda de las otras guaguas, con otros elementos más grandes, que no se iba a utilizar en la clase regular

Si a usted le tocaría trabajar con un niño con discapacidad ¿Qué haría o qué medidas tomaría?

Docente 1: Tendría que auto educarme, buscar ayuda, capacitarme para poder hacer las cosas bien.

Docente 2: Asistir y enriquecerme de los temas sobre los diferentes tipos de discapacidad para poder trabajar en un futuro si me llegase a tocar nuevamente, implementar estrategias que le sirvan al niño para su buen desempeño dentro del aula.

Docente 3: Tendría que prepararme, seguirme preparando, ver las técnicas y formas de trabajar.

Docente 4: Primero tendría que ver qué tipo de dificultad tiene, segundo yo informarme, educarme para saber cómo tengo yo que trabajar.

Docente 5: Primeramente, sería capacitarme, empaparme más sobre el tema, conocer bien sobre el caso que el niño necesita para poder hacer adaptaciones curriculares, saber cómo manejarlo con él.

Docente 6: Supongamos una discapacidad física, me tocaría conversar con la directora y los padres para que pongan a una persona que le cuide porque si yo tengo 30 alumnos va a ser difícil

Docente 7: Como docente, lo que nos dicen, recibimos en cuanto a inclusión educativa es primerito a tratar de ver si el estudiante no va al mismo ritmo, algo está pasando y solicitar el psicodiagnóstico, elaborar adaptaciones curriculares, elaborar DIAC, buscar estrategias, para que el estudiante pueda captar conocimientos.

Docente 8: Buscar información, prepararme para ver que estrategias puedo aplicar.

Docente 9: Con el chico con parálisis hicimos adaptación curricular con él, más que nada en el área motora, y motriz fina, fortaleciendo los músculos.

Docente 10: Ahora que estamos con unos niños con tdah recién se requiere de prepararnos, de capacitarnos independientemente, actualizarnos en lo que son adaptaciones.

Docente 11: Ponerme al tanto sobre la inclusión, las discapacidades, buscar cómo trabajar dentro del aula, ayudar al niño con discapacidad a que sea incluido realmente.

¿Ha recibido formación en inclusión educativa?

Docente 1: No, recientemente estuvimos en una que se llamaba “calidad educativa”, en inclusión no, si sería importante que nos den porque a nosotros nos faltan muchas estrategias para trabajar con ellos, ya que se nos presentan este tipo de casos.

Docente 2: No, de mi parte no he asistido, tal vez del parte del gobierno invita, pero a veces por mi tiempo que es limitado y otras ocupaciones se me dificulta recibir, lo poco que hemos asistido a charlas mínimas dentro de la institución.

Docente 3: No, en este momento estoy siguiendo un curso por mi cuenta.

Docente 4: No, hemos visto así de forma general, pero recibirlo, así como para ponerlo en práctica no.

Docente 5: Conocemos algo sobre el tema, pero decirle que estamos en un 100% para poder trabajar con un pequeño yo de mi parte no.

Docente 6: No, he tenido que leer así documentos o a veces charlas que te dan que duran 2 horas y ya.

Docente 7: El ministerio si nos ha dado talleres, pero de decir “fulanito” tiene un trastorno por ejemplo la dislexia como le voy a poder ayudar porque a veces no sabemos ni qué es la dislexia

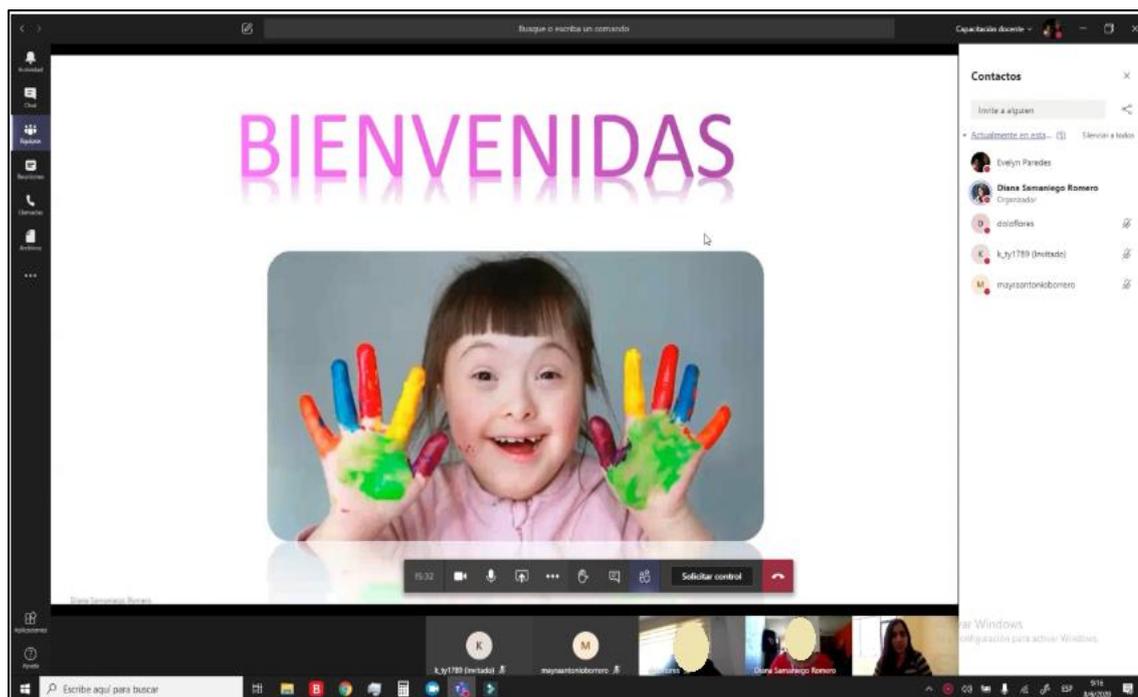
Docente 8: El ministerio le da, le dice, y allá. Yo lo que sí seguí un curso vía online, ahí recién me empapé de todo el asunto, de los test que deberíamos hacer que realmente no se aplica porque no se sabe.

Docente 9: Hace muchísimo tiempo atrás, será ya unos 2 años, a nivel distrital se nos hizo una capacitación sobre la inclusión educativa, pero muy a la parte legal, el trabajo en el aula no mucho.

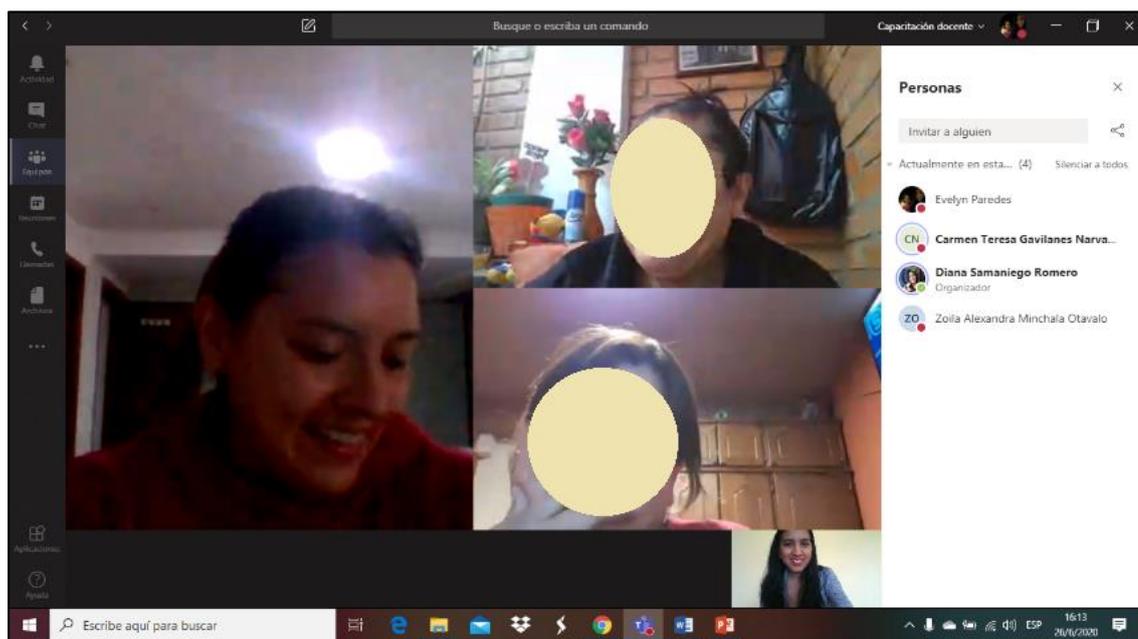
Docente 10: Sí, anteriormente en mi otro trabajo ahí por lo general siempre nos estaban capacitando, nos mandaban a cursos, aquí en el sector público no se realizan las capacitaciones necesarias.

Docente 11: Hace muchos años sí, en el 2006 me parece, ya no me he vuelto a capacitar.

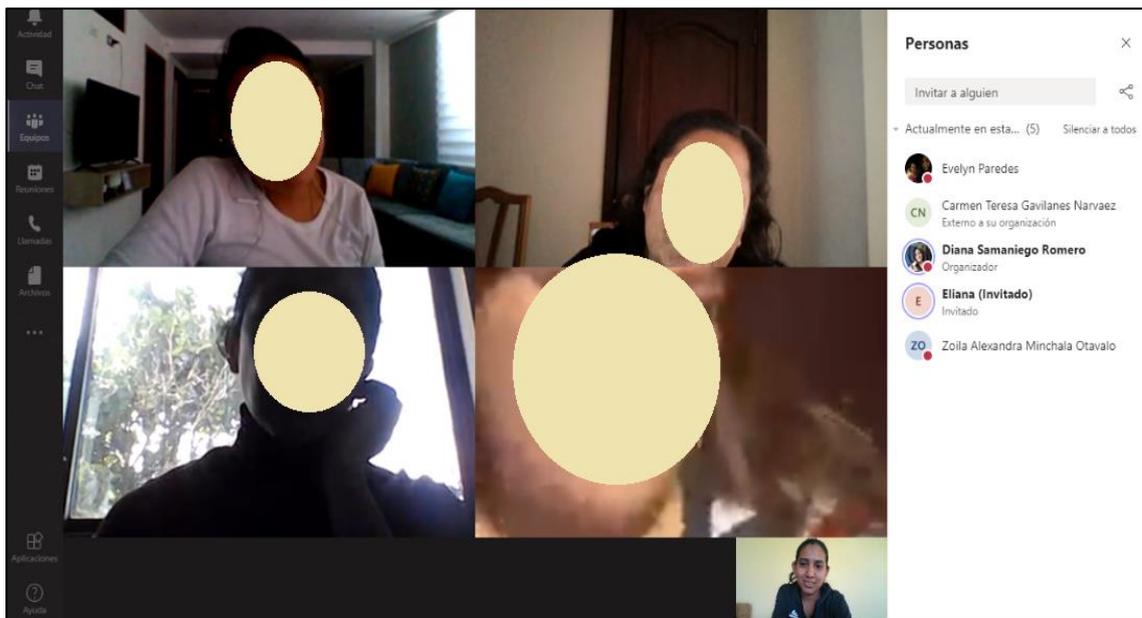
Anexo 2. Registro fotográfico de los talleres realizados en línea



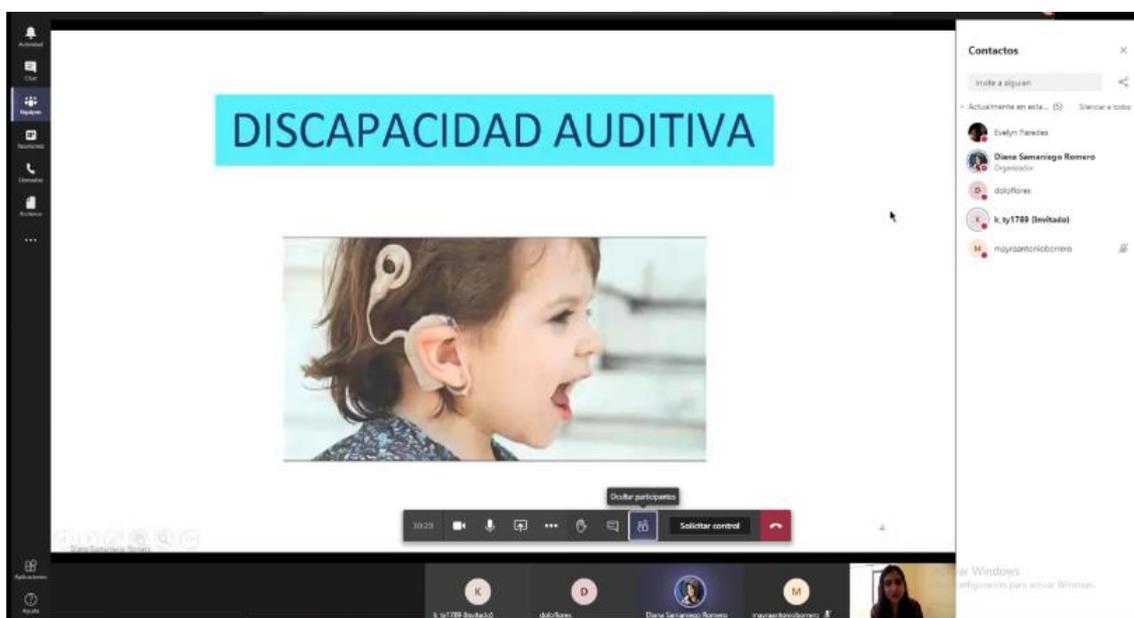
Fotografía 1. Capacitación Taller 1



Fotografía 2. Capacitación Taller 2



Fotografía 3. Capacitación Taller 3



Fotografía 4. Capacitación Taller 3



Fotografía 5. Capacitación Taller 4



Fotografía 6. Capacitación Taller 4

Anexo 3. Encuesta de evaluación de conocimientos a docentes



UNIVERSIDAD DEL AZUAY
ENCUESTA DEL TALLER DE CAPACITACIÓN SOBRE LAS
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
2020

Se solicita responder a estas preguntas, las mismas que serán manejadas en forma general y anónima. Los datos obtenidos ayudarán a determinar sobre los saberes aprendidos en la capacitación.

Su colaboración es muy importante

Instrucciones:

1. *En caso de equivocación use corrector o borre sin dejar rastros y vuelva a marcar la respuesta.*
2. *Marque con una X según el requerimiento de cada ítem.*

Cláusula de Confidencialidad: La información que proporcione será de carácter confidencial, utilizada únicamente por el equipo de investigación del proyecto y no estará disponible para ningún otro propósito. Los resultados de este estudio serán utilizados con fines científicos.

Inclusión educativa

1. Indique quiénes serían sujetos de inclusión
 - a. Personas con discapacidad, de origen étnico minoritario, de grupos LGTBI, con condiciones sociales, culturales, económicas, personales desfavorables
 - b. Personas con discapacidad y trastornos de aprendizaje
 - c. Personas con discapacidad, de origen étnico minoritario.

Discapacidad Auditiva

2. Seleccione a los profesionales para la atención a los niños con discapacidad auditiva:

Psicólogo Educativo ()

Pediatra ()

Terapista de Lenguaje ()

Neurólogo ()

Docente ()

Audiólogo ()

3. De acuerdo a las siguientes características seleccione el grado de pérdida auditiva que posee el niño:

Solo escucha la voz a intensidades muy elevadas y el lenguaje oral no puede desarrollarse de manera espontánea. Su lenguaje comprensivo- expresivo es muy pobre, presentan marcadas dificultades articulatorias, morfo-sintácticas y problemas de voz.

Leve () Moderada () Severa () Profunda ()

Discapacidad Física:

4. De las siguientes necesidades marque las que corresponden a los niños y jóvenes con discapacidad física:

a.- Control de la postura y propiciar el uso de ayudas técnicas que faciliten su desplazamiento.

b.- Mejorar la funcionalidad del resto visual mediante estimulación y entrenamiento.

c. Aulas con techos bajos para evitar el eco y alejadas de espacios ruidosos.

5. Marque verdadero (V) o Falso (F) según corresponda
- a. Un niño con discapacidad física grado 4 con inteligencia conservada y que cuente con ayudas técnicas puede incluirse en un centro de educación regular. V o F
 - b. Las alteraciones sensorio motrices que presentan dificultad en la coordinación, movimiento y con un 5% a un 24% de disfuncionalidad motriz son propios del grado II o moderado V o F
 - c. La parálisis cerebral y el traumatismo craneo encefálico forman parte de la clasificación de la discapacidad física V o F

Discapacidad Intelectual:

6. Señale la característica que no corresponden a la discapacidad intelectual
- a. Trastorno
 - b. Daño cerebral por accidente luego de los 18 años
 - c. Limitación del funcionamiento intelectual
 - d. Alteraciones en la conducta adaptativa (dominio conceptual, social y práctico)
7. De las siguientes escalas de gravedad marque cuáles pueden ser incluidas en educación inicial:
- a. Discapacidad intelectual leve, moderada y profundo
 - b. Discapacidad intelectual moderada, grave y profunda
 - c. Discapacidad intelectual leve y moderada

Discapacidad visual

8. Señale solo las necesidades específicas para estudiantes con ceguera:
- a. Uso de ayudas ópticas específicas para la lectoescritura
 - b. Verbalización de la información contenida en la pizarra
 - c. Análisis y eliminación de barreras que dificulten la movilidad
 - d. Uso de sistemas alternativos o aumentativos de comunicación

- e. Utilizar material tridimensional o real de preferencia con contrastes a blanco y negro

9. Escriba V (Verdadero) o F (Falso) con respecto a los estudiantes con Discapacidad Visual

- a. El desarrollo de habilidades sociales en estos estudiantes no es muy relevante.
- b. Sufren retraso en la consecución de algunas habilidades sociales
- c. Es importante que los padres eviten que estos estudiantes sufran frustraciones
- d. Deben adquirir autonomía personal adecuada a cada situación

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 4. Entrega de manuales

